Odată cu Gatto, cred că putem înțelege că educația adevărată e o floare mai delicată, care nu crește pe tarlaua cooperativelor școlare de producție – „școlhozuri”, dacă-mi dați voie să glumesc amar – care sunt școlile noastre publice și care sunt ca atare nereformabile. Soluțiile pe care le întrevede merg în direcția reîntoarcerii educației în sfera cooperării voluntare firești și a comunităților organice: în familie (*homeschooling*), în parohie, în firmă, în comunitatea locală (câtă vreme există și este autentică), în școli private, organizații profesionale etc. Adică acolo de unde a fost luată cu arcanul și mutată în universul cu aer concentraționar al învățământului obligatoriu.

—Mihai-Vladimir Topan

ISBN 978-606-94128-4-8



ANACRONIC

www.anacronic.ro

Cum suntem imbecilizați

JOHN TAYLOR GATTO

ANACRONIC

Cum suntem imbecilizați

Curriculumul ascuns al școlarizării obligatorii

– de –

JOHN TAYLOR GATTO



ANACRONIC

Cum suntem imbecilizați

Curriculumul ascuns al școlarizării obligatorii

JOHN TAYLOR GATTO

Cum suntem imbecilizați

Curriculumul ascuns al școlarizării obligatorii

Traducere din limba engleză
de Maria Comănescu

Prefață
de Mihai-Vladimir Topan

ANACRONIC

Editura Anacronic
Domnești, România
www.anacronic.ro

John Taylor Gatto
Dumbing us down
The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling

First published New Society Publishers Ltd., Gabriola Island, British Columbia, Canada

Ilustrație copertă:
Tudor Cenescu

Tiparul executat de Artprint
București, România

ISBN 978-606-94128-4-8

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
TAYLOR GATTO, JOHN
Cum suntem imbecilizați : curriculumul ascuns al școlarizării obligatorii / John Taylor Gatto ; trad.: Maria Comănescu ; pref.: Mihai-Vladimir Topan. - Domnești : Anacronic, 2016
ISBN 978-606-94128-4-8

I. Comănescu, Maria (trad.)
II. Topan, Mihai-Vladimir (pref.)
37

Dedic această carte nepoatei mele,
Gudrun Moss Gunnarsdottir,
al cărei nume înseamnă, în islandeză,
"scrisul de mână al lui Dumnezeu",
și mamei ei, Briseis.
Sclipiți și străluciți în fața întunericului,
voi două aruncați lumină peste umbre.

Prefață
Școlarizarea împotriva educației

Aș începe prezenta prefață cu două scurte povești. Cu nu foarte mult timp în urmă, s-a întâmplat să țin seminarii la un program de masterat cu profil economic, la o materie foarte generoasă ca teme de discuție. Destul de repede – la a doua sau a treia întâlnire – am realizat că lucrurile merg vizibil mai rău decât în trecut. Dintr-un număr relativ mare de studenți, numai doi-trei citeau, și aceia mai mult de rușine (mă știau din timpul perioadei de licență) și destul de superficial. Nici din cultura generală, pe lângă sau în lipsa lecturii la zi, nu reușeam să inițiez discuții prea consistente. Dar punctul culminant, în ceea ce mă privește, a fost atins în momentul în care una dintre studente care nu citise nimic până atunci (și cred că nici de atunci înainte) m-a luat la rost că îi provoc la discuție preponderent și preferențial „doar pe cei doi sau trei care au citit câte ceva". Luat cumva prin surprindere, m-am explicat invocând o anumită strategie pedagogică: se vorbește în seminar oarecum proporțional cu volumul de lectură, pentru a evita pe cât posibil discuțiile dezlânate și complet divagatorii – „ca la o bere". Totuși, m-am arătat dispus să relaxez strategia în condițiile date, ba chiar bucuros că ar dori să se angajeze în discuție pe baza acumulărilor din cultura generală

(dacă bine țin minte, am relaxat complet exigența ca discuția propusă să aibă cât de cât legătură cu tematica seminarului și a cursului, acceptând orice subiect economic care o preocupă). Mi-a replicat, nonșalant, că ea nu are totuși nimic de spus. La revenirea mea nedumerită prin care o rugam să-mi explice cum vede totuși ieșirea dintr-o astfel de situație (sau, mai răutăcios spus, ce vrea de fapt), m-a concediat sec spunându-mi că asta-i treaba mea, că eu sunt profesorul. M-am dumirit astfel brusc, sec și expeditiv cu privire la postura în care mă aflam de fapt: aceea de a face educație cu studenți care nu citesc nimic, nu vor să discute nimic, pe care nu-i interesează nimic. Singura analogie pe care am fost în stare s-o fac, gândindu-mă retrospectiv, a fost aceea cu *talk show*-ul de televiziune. Să n-am așteptări de mai mare interactivitate cu studenții din fața mea decât moderatorul TV cu privitorii de acasă. Măscărici de „edutainment".

Cam în același an, am mai descoperit ceva ce aveam să aflu că se numește analfabetism funcțional. De această dată, între studenții de la ciclul licență. Mărturisesc că n-auzisem de așa ceva, sau dacă auzisem nu-i dădusem nicio importanță. Exasperat de dificultatea în creștere de a mai organiza seminarii vii, cu lecturi decente și discuții pe măsură, am strâns puțin șuruburile procedurale, solicitând tipărirea („printarea") obligatorie a materialului de citit, citirea lui cu marcaje personalizate de către fiecare student – așa încât, la nevoie, să pot verifica în clasă exercițiul efectiv de lectură făcut acasă. Confruntat cu imposibilitatea studenților (marea majoritate) de a emite măcar ideile principale mai simple din materiale, deduceam automat – obișnuit cu generațiile anterioare de studenți – că de fapt mă mint când spun că au citit. Părea singura explicație plauzibilă. Dar, aplicând metoda mai sus amintită, m-am pomenit în situația de a avea studenți care, tehnic vorbind, au citit – lucru cu atât mai plauzibil cu cât erau dintre cei relativ buni ai grupei, aveau articolele tipărite la ei, ba chiar păreau să le fi muncit cu sublinieri, marcaje, notițe marginale, conspecte – dar care nu pot spune mai nimic despre ceea ce au citit (eventual își pot citi ca niște papagali sau niște roboței conspectele). Nu înțeleg exact ce au citit, care-s ideile principale, dacă apar într-o ordine

anume și dacă aceasta este semnificativă, dacă sunt relevante și din ce punct de vedere – ca să nu mai vorbim de a pune problema dacă sunt corecte, juste, apărabile (cu argumente; eventual și ce argumente) sau dimpotrivă. Devenind mai atent și urmărindu-i pe respectivii studenții până la finalul parcursului universitar, *recte* examenul de licență, am fost pus pentru prima dată în situația de a lua în serios posibilitatea ca ei să fie, la final de ciclu licență, mai slabi decât la intrarea în facultate. Relativa rigoare a programului din liceu cu relativa încordare din anul terminal le-ar fi dat un minim tonus educațional pe care ulterior, în perioada studiilor de licență, n-au mai avut instrumentele necesare și nici motivația de a-l menține.

Pe acest fond am dat peste cărțile[1], articolele și materialele video (și, în general, personalitatea) lui John Taylor Gatto. Am avut un mic șoc cultural, intelectual și existențial. În primul rând, din cauza asemănării experiențelor – păstrând totuși proporțiile și diferențele. Apoi, din cauza punerii în discuție, cu temeiuri și cu pricepere, a multor idei primite de-a gata despre educație – adevărate marote – cu care operam, conștient sau nu (e drept, cu o insatisfacție și dubii crescânde): că școlarizarea sau instrucția formală se suprapune mai mult sau mai puțin cu educația (sau, oricum, reprezintă grosul acesteia); că este în primul rând (și aproape exclusiv) o activitate de natură intelectuală; că necesită un corp de experți – „cadrele didactice" – adevărați apostoli eroici, mereu subapreciați, mereu subfinanțați, mereu prea puțini și prea puțin ascultați; că necesită un arsenal tehnic specializat care presupune compartimentarea cât mai riguroasă pe discipline (evident, cu programă aferentă, „științific" elaborată), pe ani de studiu, gruparea elevilor sau studenților în colective omogene ca vârstă (clase sau grupe), segmentarea activităților în calupuri temporale standardizate (ore, seminarii, cursuri), evaluarea și motivarea prin sisteme

[1] În special *The Underground History of American Education* (2001), *Weapons of Mass Instruction* (2010) și cea a cărei traducere în limba română vă stă în mâini, *Dumbing Us Down. The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling* (1992), aventura publicistică în care sinceritatea și viziunea lui au explodat pentru prima oară.

complexe și „riguroase" de notare și multe altele. Dar poate cel mai mult m-a surprins ideea lui conform căreia prostia în masă (mai elegant și mai ipocrit numită „ignoranță"; sau, cu ingenuitatea celui care cu ciocanul în mână vede doar cuie, „lipsa de educație") este un mit. Și anume un mit cu origini iluministe, perpetuat ca ideologie de serviciu a sistemului modern de școlarizare publică obligatorie care s-a transformat într-un gigantic proiect asistențial de prezervat slujbe, contracte, funcții, structuri întregi (*e.g.* inspectoratele școlare), bugete, resurse sau pur și simplu putere coroborată cu sentimentul propriei importanțe. Școala a devenit, cu cuvintele lui și titlul unuia din capitolele acestei cărți, o „școală psihopatică" (*psychopathic school*).

De asemenea, forța retorică a lui Gatto împinge lucrurile până într-acolo, încât te face să contempli posibilitatea ca școlarizarea nu doar să nu facă (suficient) bine, ci chiar să facă rău. În cei circa treizeci de ani în care a predat în diferite școli generale (șase la număr, din diferite cartiere și de diferite nivele socio-economice și culturale) și a câștigat în mod repetat premii de profesorul anului în zona New York (la nivel de oraș de trei ori; la nivel de stat federal o dată), s-a copt tot mai clar în el conștiința că face lucruri bune numai în măsura în care reușește să se sustragă vigilenței *establishment*-ului educațional. Iar dacă ar opera în virtutea comandamentelor acestuia, le-ar face mai mult rău copiilor. Ajuns în acest punct, cum însuși spune, a inspirat adânc și și-a dat demisia. Una din concluziile lui, pe care citind-o m-au trecut fiori reci pe șira spinării, e că *we need less school, not more* (avem nevoie de mai puțină școală, nu de mai multă – din nou, titlul unuia din eseurile cuprinse în prezentul volum). Și în această carte – dar și în altele – el povestește modalitățile prin care a putut (și a trebuit, în virtutea propriului imperativ moral de a nu-și bate joc de elevii din fața lui) fenta rigorile regulamentelor tocmai pentru a scoate tinerii din groapa lâncezelii și dezinteresului. Întâi de toate – și deja avem primul element de diferențiere majoră față de modelul zis „public", sau, mai sec și mai precis, „de stat" – s-a aliat cu părinții, cărora le-a explicat situația și

i-a pus la cârma proiectului de recuperare educațională a propriilor copii. Apoi și-a asumat riscul de a descătușa opțiunile, pasiunile și interesele libere ale elevilor săi mizând pe ideea că, odată ce un tânăr își asumă un rol activ în propriul proiect educațional, motoarele acumulării, maturizării și discernământului se turează și se rodează, revărsându-se, prin abilități, cunoștințe, experiență, caracter în toate domeniile vieții în care acesta este implicat. Îmi vine în minte aici exemplul elevei de școală secundară (gimnaziu, la noi) pasionate de înot, veritabilă legumă (iertată-mi fie expresia) la orele normale de limbă și literatură engleză (al căror „titular" era Gatto) care, scutită de prezența regulată la școală (repet, în colaborare cu părinții), a ajuns, pe de o parte, să persevereze în sportul menționat, iar pe de alta să elaboreze un ghid minuțios al tuturor piscinelor din zona New York-ului pe care le-a frecventat, ghid atât de bine făcut, încât a fost contactată de edituri de prestigiu pentru drepturile de autor și publicare. Reținând că poate e vorba de un criteriu extrașcolar cam „americănesc" de *self made man/woman* (poate că nu e cel mai bun posibil), e totuși remarcabil pentru un copil de gimnaziu.

Mergând mai departe cu descrierea strategiei lui Gatto de a salva ce se mai poate din educația copiilor din calea tăvălugului școlarizării, trebuie evidențiat și faptul că elevii „lui" – adică cei care optau pentru astfel de strategii; căci nu erau neapărat toți, iar el, bineînțeles, nu-i putea obliga la așa ceva – erau nevoiți să ia note (scoruri, în sistemele americane) mari tocmai pentru a nu da de bănuit. Surpriza a fost că, deși părăseau practic școala și „ale școlii" timp îndelungat, aceștia bifau și acest punct mult mai bine decât colegii lor care funcționau în logica sistemului (inclusiv fata cu înotul). Și asta în așa măsură, încât Gatto a dat de bănuit din motive opuse celor anticipate inițial: copii se descurcau prea bine. De aici și nominalizările lui repetate (și premiile) pentru titlul de profesorul anului (unde au cuvânt greu de spus și asociațiile de părinți și elevi, nu doar sistemul), cu atât mai surprinzătoare pentru colegii și superiorii lui cu cât clasele sale păreau neobișnuit de marcate de absenteism. L-a îmbrățișat sistemul pe Gatto? Dimpotrivă.

L-a șicanat sistematic și în cele din urmă l-a avortat. Și asta pentru că reprezenta aproape un experiment controlat crucial în care, urmând prescripții contrare sistemului, elevii au bătut sistemul și la propriile lui obiective (notele/scorurile), cât și la cele pe care încadrarea în sistem le zădărnicește iremediabil („extra-școlare"), dar sunt esențiale pentru viață.

Că tot am ajuns în acest loc cu discuția, merită să punctez acest refren al scrierilor și cuvântărilor autorului: școlarizarea publică nu are legătură cu viața reală. E ruptă de aceasta și s-a constituit într-o rezervație, un lagăr de perpetuare indefinită și șablonardă a imaturității și neajutorării sub pretextul ingurgitării unui mozaic haotic de informații cu virtuți îndoielnice și cu prețul unui veritabil dresaj întru prostire sau tâmpire – termenul lui Gatto fiind aici chiar cel din titlu: *dumbing down*. Chiar și clopoțelul care marchează începerea și terminarea activităților este un instrument de educare sistematică în ideea că nimic nu e cu adevărat important și poate fi părăsit de-ndată ce „se sună".

Odată cu Gatto, cred că putem înțelege că educația adevărată e o floare mai delicată, care nu crește pe tarlaua cooperativelor școlare de producție – „școlhozuri", dacă-mi dați voie să glumesc amar – care sunt școlile noastre publice și care sunt ca atare nereformabile. Soluțiile pe care le întrevede merg în direcția reîntoarcerii educației în sfera cooperării voluntare firești și a comunităților organice: în familie (*homeschooling*), în parohie, în firmă, în comunitatea locală (câtă vreme există și este autentică), în școli private, organizații profesionale etc. Adică acolo de unde a fost luată cu arcanul și mutată în universul cu aer concentraționar al învățământului obligatoriu.

Între observațiile mai concrete legate de direcția în care s-ar afla soluțiile potrivite la problemele educației, trebuie menționate și cele pe care Gatto le face în legătură cu un anumit număr de școli de elită private din spațiul american și care produc în mod regulat absolvenți care se descurcă foarte bine ulterior în viață, mulți ajungând lideri. În cadrul acestora se mai face încă educație cu roade bune, însă tocmai împotriva prescripțiilor generale pe care se fundamentează

restul sistemului de învățământ. Astfel, într-un program de paisprezece puncte sistematizat de Gatto însuși se regăsesc[2]: (1) teoria naturii umane așa cum se desprinde ea din istorie, filosofie, teologie și literatură; (2) abilități specifice alfabetizării active (nu doar audiat și citit, ci și scris și vorbit în public în mod repetat și sistematic); (3) înțelegerea formelor instituționale majore (sistemul de justiție, corporațiile, armata, sistemul de învățământ – la noi am putea adăuga cel puțin și biserica); (4) exersarea repetată a bunelor maniere și a politeții ca bază a oricăror relații, alianțe sau simple contacte viitoare; (5) efortul independent; (6) sportul solicitant fizic ca sursă de grație și eleganță, dar și ca practică în gestionarea durerii și a situațiilor de urgență; (7) o cât mai completă teorie de acces în orice loc și către orice persoană; (8) asumarea responsabilității – întotdeauna, și întotdeauna de livrat mai mult decât s-a cerut; (9) dezvoltarea unui cod personal de conduită (în producție, în comportament și moral); (10) familiarizarea cu arta mare (capital cultural); (11) dezvoltarea puterii de observație riguroasă și pătrunzătoare, inclusiv prin mijloace precum desenul; (12) abilitatea de a gestiona provocările de orice fel; (13) dezvoltarea obiceiului de a trage cu prudență concluziile ce se impun în diversele raționamente; și (14) dezvoltarea constantă a puterii de judecată, precum și testarea permanentă a judecăților anterior făcute în lumina acurateței lor. E destul de limpede că școlile noastre publice bifează în cel mai bun caz un număr minim de elemente conținute în acest veritabil curriculum. De pe băncile școlii ies tineri îndopați cu „mate", fizică și „info" care nu înțeleg natura oamenilor din jur, descurcându-se cu greu în situații mergând de la simpla conversație, trecând prin relaționări instituționale și culminând cu viața personală, căsătorie sau relația cu proprii părinți sau copii. Sau ies persoane care nu au nici cea mai mică idee despre

[2] Gatto face această discuție în mai multe locuri. O esențializare poate fi găsită la https://tragedyandhope.com/th-films/the-ultimate-history-lesson/14-themes-of-the-elite-private-school-curriculum/. Autorul însuși comentând aceste puncte poate fi văzut la https://www.youtube.com/watch?v=VgNOellI03w.

instituțiile juridice și ordinea (sau dezordinea) de drept, pradă sigură a vreunui polițist țâfnos sau controlor fiscal impertinent (dacă n-o fi pleonasm), mereu temătoare și inadaptate. Și exemplele ar putea continua în lumina fiecărui punct dintre cele de mai sus.

Un element care ar putea completa fericit viziunea lui Gatto despre educație – și pe care, nesăturați de ospățul de adevăruri cu care deja ne-a servit, i l-am putea contabiliza, aproape obraznici, la lipsuri – ar fi educația întru virtute morală și duhovnicească. E drept că menționează conduita morală (vezi punctul 9 din program) și că un fond de cumsecădenie și spirit comunitar subîntinde toate observațiile lui. Dar, totuși, e de conceput situația în care un machiavelic inteligent ar putea folosi observațiile lui pentru a educa lideri și absolvenți competenți în sens rău – adevărate profile demonice. Bunătatea, cumsecădenia, jertfelnicia, dragostea – și toate acestea bine înțelese – sunt capitalul nebăgat în seamă, dar indispensabil, al oricărei orânduiri sociale, iar educația nu poate și nu are voie să facă abstracție de asta.

Oricum, în această carte – și-n întreaga sa operă – avem parte de o binemeritată trezire la realitate. John Taylor Gatto este băiatul curajos din povestea lui Andersen care strigă că împăratul școlarizării obligatorii de masă moderne – sau, cu o turnură economică a frazei, socialismul educațional contemporan – este gol.

Mihai-Vladimir Topan
București, septembrie 2016

Despre autor

Mă aflu aici ca să vă vorbesc despre idei, dar cred că mai întâi ar fi potrivit să vă spun câteva lucruri despre mine însumi, ca să devin și eu o persoană ca dumneavoastră și nu doar o altă voce cu față, ca cele de la televizor. Știu prea bine că, uneori, când ascult vreun reportaj de știri la TV, mă întreb: Și cine ești *tu*? De ce-mi spui mie toate acestea? Așa că aș dori să vă prezint puțin rădăcinile din care s-au dezvoltat toate aceste idei.

Ultimii treizeci de ani mi i-am petrecut lucrând ca profesor de școală în orașul New York, învățându-i, o mare perioadă din acest timp, pe copiii de elită din cartierul Upper West Side din Manhattan, între Centrul Lincoln – unde se află opera – și Universitatea Columbia, unde sunt contractele de apărare; în anii mai recenți am predat copiilor din Harlem și din partea spaniolă a Harlem-ului, ale căror vieți sunt modelate de curentele periculoase ale decadenței orașului industrial. În această perioadă am predat la șase școli diferite. Școala

la care predau în momentul de față este așezată la umbra Catedralei Sf. Ioan Evanghelistul, cea mai mare construcție gotică din Statele Unite, nu la mare distanță de mers pe jos până la celebrul Muzeu de Istorie Naturală și Muzeul Metropolitan de Artă. Cam la trei blocuri de școala mea se află locul unde a fost violată și bătută în mod brutal, acum câțiva ani, „femeia care făcea jogging în Parcul Central" (cum este numită de mitologia mass-media). Șapte din cei nouă atacatori mergeau la școală în districtul meu.

Însă propria-mi viziune asupra lucrurilor a fost formată la mare depărtare de orașul New York, în orășelul de pe râu, Monongahela, Pennsylvania, patruzeci de mile la sud-est de Pittsburgh. Pe vremea aceea, Monongahela era un loc al oțelăriilor, al minelor de cărbune, al navelor cu roți cu zbaturi care băteau apa verde ca smaraldul până se făcea de un portocaliu chimic, unde se respectau munca grea și viața de familie. Monongahela era un loc unde nu se vedeau diferențieri de clasă, din moment ce toată lumea era mai mult sau mai puțin săracă, chiar dacă, din ce bănuiesc, numai foarte puțini își dădeau seama de asta. Era un loc unde se punea mare preț pe independență, vigoare și încrederea în propriile puteri, un loc unde mândria culturii etnice și locale era foarte puternică. Era un loc minunat pentru a crește mare, chiar dacă erai sarac. Oamenii discutau unii cu alții, văzându-și de propriile lor treburi și nu de treburile abstracte ale „lumii". Cu adevărat, lumea largă abia dacă se întindea până la Pittsburgh, un oraș extraordinar de oțel negru, care merita un drum, o dată sau de două ori pe an, ca să fie vizitat. Nimeni, din câte îmi aduc aminte, nu se simțea limitat în Monongahela și nu am auzit vreodată pe cineva să stăruie asupra ideii că

ar pierde ceva important fiindcă nu se află în altă parte.

Bunicul meu era tipograful orașului și fusese, o perioadă, șeful ziarului local, *Republicanul Cotidian* – un nume care cam atrăsese atenția, deoarece orașul susținea puternic Partidul Democrat. Am învățat o mulțime de lucruri de la bunicul meu și felul lui independent de a fi, tipic nemțesc, lucruri pe care poate altfel le-aș fi ratat, dacă aș fi crescut și eu în timpurile de acum, când bătrânii sunt vârâți într-un azil ori dați la o parte.

Să locuiesc în Manhattan a fost pentru mine, din multe puncte de vedere, ca și cum ar fi trebuit să locuiesc pe lună. Inima și obiceiurile mi-au rămas în Monongahela, chiar dacă eu sunt aici de treizeci și cinci de ani. Nu mai puțin adevărat este însă faptul că șocul pe care l-am avut văzând societatea și valorile atât de diferite ale Manhattan-ului mi-a ascuțit simțul de percepere a diferențelor și am ajuns, pe lângă profesor de școală, și antropolog. În ultimii treizeci de ani mi-am folosit orele de curs ca un laborator, în care *eu* aveam posibilitatea să învăț mai multe despre capacitățile omului – toată gama de speranțe și temeri – și în cadrul căruia puteam să studiez ce anume declanșează sau inhibă puterea omului.

În această perioadă am ajuns la concluzia că înzestrările de geniu sunt o calitate extrem de des întâlnită printre oameni, poate chiar naturală pentru noi toți. Nu am vrut să accept această idee – nici vorbă: doar și eu fusesem educat în două universități de elită, care mă învățaseră că inteligența și talentul sunt distribuite economic, după o curbă clopot, și că destinul omului, din cauza acestor date științifice matematice aparent irefutabile, este întocmai atât de predeterminat pe cât a afirmat John Calvin.

Problema era că unii dintre copiii la care m-aș fi așteptat cel mai puțin dădeau constant dovadă, în cele mai ciudate momente, de atât de multe trăsături ale perfecțiunii omenești – discernământ, înțelepciune, dreptate, ingeniozitate, curaj, originalitate – încât am ajuns să nu mai înțeleg nimic. Nu o făceau destul de des ca să-mi facă predatul ușor, însă îndeajuns de des ca să încep să îmi pun reticent întrebarea dacă nu cumva tocmai școala era cea care îi imbeciliza. Oare era posibil ca eu să fi fost angajat nu ca să dezvolt puterea copiilor, ci ca să o diminuez? La suprafață, asta părea o idee nebunească, dar apoi am început încet, încet să-mi dau seama că toți clopoțeii și delimitările, toate structurile nebunești, segregarea pe vârste, lipsa unei vieți private, supravegherea constantă și tot restul curriculumului școlar național erau concepute exact ca și cum cineva ar avea ca scop să-i *împiedice* pe copii să învețe cum să gândească și să acționeze; ca și cum cineva ar încerca să-i împingă spre dependență și spre un comportament subordonat altora.

Gradual, am început să născocesc tot soiul de exerciții de gherilă ca să le dau ocazia cât mai multora dintre copiii pe care îi învățam să aibă acces la materia primă de care oamenii se foloseau mereu înainte de a se educa: viața privată, posibilitatea de a alege, lipsa de supraveghere și o gamă atât de largă de situații și asocieri cu alți oameni pe cât îmi permiteau și mie puterea și resursele limitate pe care le aveam. Pe scurt, am încercat să-i ghidez spre o poziție din care să aibă șansa să-și fie propriii lor profesori și să devină textul principal al educației lor.

Teoretic vorbind și în termeni metaforici, ideea pe care am început să o analizez era următoarea: că

învățatul altora nu are nimic în comun cu arta picturii, unde, prin *adăugarea* materialului pe o suprafață, apare, în mod artificial, o imagine, ci mai degrabă se aseamană cu arta sculpturii, unde, prin *îndepărtarea* materialului, o imagine deja zăvorâtă în piatră este eliberată. Aici este o deosebire esențială.

Cu alte cuvinte, am renunțat la ideea că eu eram vreun specialist a cărui meserie era să umple căpșoare prin competența lui și am început să analizez moduri în care aș putea să dau la o parte obstacolele care nu permiteau acelor înzestrări inerente de geniu ale copiilor să se adune. Nu mă mai simțeam în largul meu să-mi definesc munca drept transmiterea înțelepciunii unei clase de elevi silitori. Cu toate că până în ziua de azi continui și cu aceste încercări zadarnice din cauza naturii învățământului instituționalizat, pe oriunde am reușit, am încălcat tradiția învățământului și i-am trimis pe copii pe drumurile lor diferite, spre propriile lor adevăruri.

Sociologia școlilor-monopol de stat s-a dezvoltat în atare direcție că premise ca ale mele, în caz că iau amploare, pun în pericol întreaga instituție. Ținuți la respect, rarii profesori care fac vreo descoperire ca a mea sunt, în cel mai rău caz, o pacoste pe capul grupului de comandă (grup care oricum a dezvoltat, în mod automat, anumite metode de apărare prin care să neutralizeze ori să distrugă asemenea bacili). Dar odată dezlănțuită, ideea ar putea primejdui presupozițiile de bază care fac posibil ca școala instituționalizată să nu dispară, cum ar fi falsa presupoziție că cititul se învață foarte greu, ori că cei mici se împotrivesc învățatului și multe altele. Cu adevărat, însăși stabilitatea economiei noastre este amenințată de orice formă

de educație care ar putea să schimbe genul de produs uman pe care îl fabrică școlile noastre de azi: economia sub care se așteaptă să trăiască și pe care se așteaptă să o deservească școlarii noștri în prezent nu ar supraviețui nici măcar unei generații de tineri pregătiți, spre exemplu, să gândească critic.

Succesul în meseria mea presupune o doză mare de încredere automată, de încredere categorică, și nu de încredere din aceea condiționată de performanțe. Oamenii trebuie lăsați să facă propriile lor greșeli și apoi să o ia de la capăt, altfel nu vor ajunge niciodată să se *auto-guverneze*, chiar dacă ar putea să *pară* competenți, când de fapt tot ce au făcut a fost să memoreze ori să imite performanța altcuiva. Succesul în meseria mea presupune, de asemenea, și contestarea multor presupoziții comode, legate de ce anume merită învățat și pe ce bază trebuie să se clădească un trai bun.

După ani de lupte cu obstacolele care se interpun între copii și educație, am ajuns la concluzia că școlile-monopol de stat sunt structural ireformabile. Ele nu mai pot funcționa dacă miturile lor de bază sunt expuse și abandonate. De-a lungul anilor, am ajuns să înțeleg că, indiferent de ce credeam eu că realizez ca profesor, ceea ce făceam de fapt era să îi învăț pe copii un curri-culum invizibil, care consolida miturile școlii ca instituție și pe cele ale unei economii care se sprijină pe ideea de castă. Când încercam să mă decid ce anume să vă spun care să transforme experiența mea de profesor într-una folositoare, mi-a venit ideea că cel mai bine aș deservi acestui scop dacă v-aș povesti despre ceea ce fac greșit, mai degrabă decât despre ceea ce fac bine. Ce fac bine este ușor de înțeles: nu stau în calea copiilor, le ofer spațiu, timp și respect. Ce

fac greșit, însă, este ciudat, complicat și înfricoșător. Permiteți-mi să încep a vă arăta despre ce este vorba.

Capitolul 1
Profesorul de șapte lecții

Acest discurs a fost ținut de autor cu ocazia primirii titlului de „Profesorul Anului al Statului New York", în 1991.

I

Vă rog să-mi spuneți domnul Gatto. Acum treizeci de ani, neavând nimic mai bun de făcut cu mine însumi, mi-am încercat mâna la predat în școală. Diploma pe care o dețin adeverește că sunt instructor de limbă și literatură engleză, cu toate că nu cu asta mă ocup, nici pe departe. Nu sunt profesor de engleză; sunt profesor de școală – iar pentru asta câștig premii.

Predatul înseamnă diferite lucruri în diferite locuri, însă șapte lecții sunt, fără excepție, predate din Harlem și până la dealurile Hollywoodului. Ele reprezită curriculumul național pentru care plătiți în mai multe feluri decât vă imaginați, așa că cel mai bine aflați despre ce este vorba. Desigur, sunteți liberi să priviți aceste lecții cum doriți, dar credeți-mă că nu intenționez deloc să fiu ironic în această prezentare. Acestea sunt lucrurile pe care le predau; lucrurile pentru care dumneavoastră mă plătiți ca să le predau. Luați-le cum doriți.

1. CONFUZIA

Acum câteva zile, o doamnă pe nume Kathy, din Dubois, Indiana, mi-a scris următoarele:

> Ce idei mărețe ar fi important să fie transmise copilașilor? Ei bine, eu cred că cea mai măreață idee de care au nevoie este să înțeleagă că ceea ce învață ei nu este idiosincrasic – că toate se pot încadra într-un ansamblu coerent, iar ei nu sunt doar supuși unei ploi de informații pe care trebuie să le absoarbă neputincioși. Acesta este scopul, să înțeleagă, totul să devină coerent.

Kathy greșește. *Prima lecție pe care o predau este confuzia.* Tot ceea ce predau este scos din context. Predau cum lucrurile *nu* sunt legate între ele. Predau deconexiuni. Predau prea multe: traiectoria pe orbită a planetelor, legea numerelor mari, sclavia, adjectivele, desenul arhitectural, gimnastica, dansul, cântarea corală, întruniri, oaspeți neașteptați, exerciții de evacuare în caz de incendiu, limbaje de programare pe calculator, ședinte cu părinții, zile de dezvoltare a personalului, programe de redresare, traininguri cu străini pe care posibil elevii mei n-or să-i mai întâlnească niciodată, teste standardizate, segregarea după vârstă cum nu s-a mai întâlnit în alte părți... Ce au de-a face între ele toate aceste lucruri?

Chiar și în cadrul celor mai bune școli, după o examinare mai atentă a curriculumului și a secvențelor lui, vom descoperi o totală lipsă de coerență și un amalgam de contradicții interne. Din fericire, copiii nu posedă limbajul necesar ca să definească panica și supărarea pe care le simt atunci când *încălcări constante ale ordinii*

naturale și ale bunei-rânduieli le sunt vârâte pe gât drept educație de calitate. Logica minții din spatele școlii este că mai bine termini școala echipat cu un limbaj hibrid superficial, derivat din economie, sociologie, științe ale naturii și așa mai departe, decât cu un real entuziasm pentru oareceva. Dar educația de calitate atrage după sine studiul aprofundat al unui anumit lucru. Copiii sunt bombardați cu elemente menite să-i arunce în confuzie de către mult prea mulți adulți dubioși, care lucrează singuri, fără să aibă aproape nicio legătură unul cu altul și care se prefac, în cea mai mare parte, că sunt competenți când, de fapt, nu sunt.

Sensul lucrurilor, și nu realități fără nicio legătură, este ceea ce caută oamenii sănătoși la minte, iar educația reprezintă un set de norme care îi ajută să transforme informația brută în ceva cu înțeles. Dorința omului, veche de când lumea, de a găsi sensul lucrurilor este bine ascunsă în spatele paravanului de petice al structurilor școlare și al obsesiei din școli pentru date și teorii. Aceasta e mai greu de înțeles când avem de-a face cu școala primară, unde organizarea ierarhică din experiența școlară pare să aibă noimă din cauză că relația simplă și amabilă, de tip „hai să facem asta," „hai să facem ailaltă", este înțeleasă de la sine ca însemnând ceva, iar clientul nu a reușit încă să discearnă în mod conștient cât de puțin conținut este în spatele acestui teatru și al acestei prefăcătorii.

Să ne gândim o clipă la minunatele structuri naturale – ca mersul și vorbitul; evoluția luminii de la răsărit și până la apus; tehnicile străvechi ale unui fermier, ale unui fierar ori ale unui cizmar; sau pregătirea unui ospăț de Ziua Recunoștinței. Toate părțile sunt în perfectă armonie unele cu altele, fiecare faptă fiind justificată

și aruncând lumină asupra trecutului și asupra viitorului. Structurile școlare nu sunt astfel, nici în cadrul unei clase individuale, nici în cadrul claselor în ansamblul lor cotidian. Structurile școlare sunt nebunești. Nici una dintre ele nu există pentru un motiv anume, nici una nu ar trece un test de verificare atentă. Nu mulți profesori ar avea curajul să predea metodele prin care dogmele unei școli sau un profesor ar putea fi criticați, căci toate trebuie acceptate. Materiile școlare trebuie studiate, *dacă* pot fi studiate, la fel cum copiii studiază catehismul, ori memorează cele Treizeci și Nouă de Articole ale Anglicanismului.

Eu predau cum toate lucrurile *nu* sunt legate între ele, o fragmentare fără margini, opusul coeziunii; ceea ce fac este mai aproape de haosul programelor de televiziune decât de un sistem al ordinii. Într-o lume în care acasă este doar o fantomă, din cauză că ambii părinți lucrează, sau din cauza prea multor mutări, ori prea multor schimbări ale locului de muncă, ori ambițiilor prea mari, sau fiindcă altceva i-a făcut pe toți să cadă într-o confuzie mult prea mare ca să mai fie capabili să întrețină relația cu familia, eu vin și îi învăț pe elevi cum să accepte confuzia ca pe destinul lor. Aceasta este prima lecție pe care o predau.

2. ÎNCADRAREA PE CLASE

A doua lecție pe care o predau este încadrarea pe clase. Îi învăț pe elevi că trebuie să stea în clasa de care aparțin. Nu știu cine decide că acolo aparțin copiii mei, dar asta nu mă privește. Ei sunt numerotați ca, dacă vreunul pleacă, să poată fi întors la clasa potrivită. De-a lungul timpului, varietatea modurilor în care copiii sunt

numerotați de către școli a crescut dramatic de mult, până a ajuns greu să mai distingi clar persoana umană sub mulțimea numerelor pe care le poartă. Numerotatul copiilor reprezintă un demers de proporții, și extrem de profitabil, cu toate că scopul pe care îl urmărește această tactică este evaziv. Nici măcar nu înțeleg de ce părinții, fără să opună cea mai mică rezistență, ar accepta ca acest lucru să li se întâmple copiilor lor.

Oricum, asta nu mă privește. Slujba mea este să-i fac să le placă să fie închiși laolaltă cu alți copii, care poartă și ei numere ca ale lor. Sau cel puțin să suporte această situație ca niște tipi de treabă. Dacă-mi fac bine slujba, copiii nici măcar nu o să se *poată* imagina în altă parte, pentru că le-am arătat cum trebuie să invidieze și să se teamă de clasele mai bune și cum să le disprețuiască pe cele slabe. Cu o disciplină eficientă ca aceasta, clasa se va auto-supraveghea în mare măsură spre bunul mers al lucrurilor. Și de fapt aceasta este adevărata lecție pe care o învățăm din orice falsă competiție, precum școala. Ajungem să ne cunoaștem locul.

În ciuda planului general de clasă, care se bazează pe faptul că nouăzeci și nouă la sută din copii sunt încadrați într-o anumită clasă și acolo vor rămâne până la sfârșit, eu totuși fac un efort public să-i îndemn pe copii spre culmi tot mai înalte ale succesului la teste, dându-le de înțeles că ar putea fi eventual transferați de la clasele inferioare, drept recompensă. Nu de puține ori strecor câte o aluzie la ziua când vreun patron îi va angaja pe baza punctajelor de la teste și a notelor, cu toate că, din propria-mi experiență, am văzut că patronii sunt indiferenți la astfel de lucruri, și pe bună dreptate. Niciodată nu spun minciuni pe față, însă am ajuns să înțeleg că adevărul și predatul în școală sunt două

chestiuni fundamental incompatibile, așa cum spunea și Socrate cu mii de ani în urmă. Morala claselor numerotate este că toată lumea deține un loc în piramidă și nu este posibil să te muți din clasa ta, decât printr-un miracol care să-ți schimbe numărul. Dacă acest miracol nu are loc, trebuie să rămâi unde ești pus.

3. INDIFERENȚA

A treia lecție pe care o predau este indiferența. Îi învăț pe copii să nu le pese prea mult de nimic, chiar dacă vor să lase impresia contrară. Aceasta o reușesc într-un mod foarte subtil. O reușesc cerându-le să se implice total la lecțiile mele, să ajungă să sară în sus și-n jos cuprinși de anticipare, să se ia viguros la întrecere ca să-mi câștige bunăvoința. Îți crește inima când îi vezi; îi impresionează pe toți, chiar și pe mine. Când sunt deosebit de în formă, pregătesc lecțiile cu mare atenție ca să obțin această etalare de entuziasm. Dar când a sunat clopoțelul, insist să abandoneze orice făceam și să avanseze rapid la următoarea stație de lucru. Trebuie să pornească și să se oprească precum un întrerupător de lumină. Niciodată ceva important nu este dus la bun sfârșit la clasa mea, nici la vreo altă clasă de care știu. Elevii nu ajung niciodată să aibă vreo experiență completă, în afară de această eșalonare.

Într-adevăr, lecția clopoțelului este că nicio treabă nu merită terminată, așa că de ce să ne pese prea mult de ceva? Ani întregi de clopoțel îi vor condiționa pe toți, cu excepția celor mai puternici, pentru o lume care nu mai poate oferi treburi importante. Clopoțelul reprezintă logica secretă a anilor de școală; logica lui este implacabilă. Clopoțelul distruge trecutul și viitorul, redând

orice interval ca pe toate celelalte, așa cum o hartă redă, în mod abstract, la fel și muntele plin de viață și râul, chiar dacă ele sunt foarte diferite. Clopoțelul inoculează indiferență în orice demers.

4. DEPENDENȚA EMOȚIONALĂ

A patra lecție pe care o predau este dependența emoțională. Cu steluțe, semne de văzut roșii, zâmbete și încruntături, premii, onoruri și umiliri, îi învăț pe copii să-și supună voința lanțurilor predestinate ale conducerii. Drepturile pot fi acordate sau refuzate de către orice autoritate care nu poate fi contestată, deoarece într-o școală nu există drepturi – nici măcar dreptul la libera exprimare, după cum a decretat Curtea Supremă – în afara cazului în care le acordă conducerea școlii. Ca profesor de școală, eu intervin în numeroase decizii personale, dându-mi permisiunea pentru cele pe care le consider legitime sau inițiind confruntări disciplinare pentru comportamente care îmi amenință controlul. Copiii și adolescenții încearcă în mod constant să-și afirme individualitatea, așa că trebuie să-mi impun hotărârile des și repede. Individualitatea contrazice teoria claselor, este un blestem pentru toate sistemele de clasificare.

Și iată, în continuare, câteva situații în care își face apariția individualitatea: sub pretext că au nevoie la toaletă, copiii se strecoară până la baie ca să aibă un moment în privat sau râpesc o clipă de intimitate pe culoar, pe motiv că le e sete. Știu bine că nu le este, dar îi las să mă „păcălească", fiindcă astfel îi condiționez să depindă de bunăvoința mea. Uneori liberul arbitru îmi sare deodată în față, în grupulețe de copii supărați,

deprimați sau fericiți din cauza anumitor chestiuni din afara orizontului meu; în astfel de probleme, drepturile nu pot fi recunoscute de către profesorii de școală, ci doar privilegii care pot fi retractate, chezașe pentru un comportament bun.

5. DEPENDENȚA INTELECTUALĂ

A cincea lecție pe care o predau este dependența intelectuală. Elevii cuminți așteaptă un profesor care să le spună ce să facă. Aceasta este cea mai importantă lecție dintre toate: trebuie să așteptăm ca alți oameni, mai bine pregătiți ca noi, să ne arate scopul nostru în viață. Specialistul face toate alegerile importante; doar eu, profesorul, pot stabili ce trebuie să studieze copiii mei, sau mai degrabă, doar persoanele care mă plătesc pe mine pot lua aceste decizii, pe care eu apoi le impun. Dacă mi se spune că evoluționismul este un fapt și nu o teorie, eu transmit asta mai departe, după cum mi s-a comandat, pedepsind refractarii care opun rezistență la ceea ce mi s-a spus să le spun că trebuie să creadă. Această putere de a controla ce vor crede copiii îmi permite să separ foarte ușor elevii cu rezultate bune de cei cu eșecuri.

Copiii *cu rezultate* încep să gândească în felul în care le prescriu eu, fără să opună aproape nicio rezistență și afișând un entuziasm adecvat. Din milioanele de lucruri de valoare care sunt de studiat, eu decid asupra cărora, câteva, avem timp să ne oprim. În realitate, patronii mei din umbră sunt cei care decid. Alegerile sunt ale lor – de ce aș intra în dezbateri? Curiozitatea nu-și are un loc important în meseria mea, trebuie doar să mă conformez.

Copiii *răi* opun rezistență, bineînțeles, cu toate că le lipsesc noțiunile pe baza cărora să își dea seama cu ce se luptă, și se chinuie să ia decizii singuri legat de ce vor învăța și când vor învăța. Cum putem să supraviețuim ca profesori de școală dacă tolerăm asta? Din fericire, există metode testate prin care să-i îmblânzești pe cei care se opun; este mai greu, desigur, atunci când copiii au părinți respectabili care le vin în ajutor, dar asta se întâmplă din ce în ce mai rar, în ciuda relei reputații a școlilor. Niciun părinte din pătura mijlocie, din cei pe care i-am întâlnit vreodată, nu crede, de fapt, că școala copilului *lor* este dintre cele rele. Nici măcar unul, în mulți ani de predat. Este extraordinar, și probabil cea mai bună mărturie pentru ce se întâmplă în familii, atunci când mama și tata au fost ei înșiși bine școliți și au învățat cele șapte lecții.

Oamenii cuminți așteaptă un specialist care să le spună ce să facă. Nu e nici pe departe o exagerare să spun că întreaga noastră economie funcționează numai dacă această lecție este învățată. Să ne gândim la câte lucruri s-ar prăbuși dacă nu ar fi dresați copiii să fie dependenți: serviciile sociale abia dacă ar supraviețui – ar dispărea, cred, în nebuloasa istoriei recente din care au și apărut. Consilierii și terapeuții s-ar uita cu groază cum au dispărut proviziile de invalizi psihic. Divertismentele comerciale de toate felurile, inclusiv televizorul, s-ar ofili, pe măsură ce oamenii ar învăța din nou să-și facă propria distracție. Restaurantele, industria de mâncare gata-preparată și o întreagă armată de alte servicii care oferă tot soiul de mâncăruri ar fi drastic reduse dacă oamenii ar începe din nou să-și pregătească propriile mese, în loc să fie dependenți de alții care să planteze, să culeagă, să taie și să gătească pentru ei.

S-ar duce și mare parte din dreptul modern, medicină și inginerie, ca și afacerile cu haine și predatul în școli, dacă nu ar fi alimentate garantat în fiecare an cu oameni neajutorați, care continuă să iasă pe bandă din școli.

Nu vă grăbiți să votați o reformă radicală a învățământului dacă încă mai doriți să primiți un salariu. Am construit un mod de viață care nu funcționează decât dacă oamenii fac ce li se spune, fiindcă nu știu cum să *își* spună ce să facă. Aceasta este una dintre cele mai importante lecții pe care le predau.

6. RESPECTUL DE SINE PROVIZORIU

A șasea lecție pe care o predau este respectul de sine provizoriu. Dacă ați încercat vreodată să vă luptați ca să faceți să se conformeze regulamentului niște copii ai căror parinți i-au convins că vor fi iubiți în ciuda a orice, știți că este de-a dreptul imposibil să-i faci pe cei cu o personalitate definită printr-o puternică încredere în sine să se supună. Lumea noastră nu ar supraviețui mult timp unui val de oameni care au încredere în sine, așa că eu predau că respectul de sine al unui copil ar trebui să atârne de verdictul unui specialist. Copiii mei sunt evaluați și criticați în mod constant.

Un raport lunar, de proporții impresionante, este trimis acasă la elev ca să stârnească aprobare, sau să noteze exact, până la ultimul procent, gradul de nemulțumire pe care părintele ar trebui să-l simtă cu privire la copilul său. Ecologia școlilor „bune" se bazează pe perpetuarea nemulțumirii, la fel cum și economia bunurilor de larg consum se bazează pe același tip de îngrășământ. Cu toate că mulți ar fi surprinși de cât de puțin timp ori reflecție intră în conceperea acestor certificate

matematice, greutatea cumulativă a documentelor acestora, așa-zis obiective, stabilește un profil pe baza căruia copilul este apoi obligat să ia anumite decizii, legate de el însuși și de viitorul său, în funcție de ce au decretat niște străini. Auto-evaluarea, punctul central al oricărui sistem filosofic apărut vreodată pe pământ, nici nu este luată în considerare ca factor. Lecția carnetelor de note, a notelor, a testelor este că cei mici nu ar trebui să aibă încredere nici în ei înșiși, nici în părinții lor, în schimb ar trebui să se bizuie pe evaluarea profesioniștilor cu diplomă. Oamenilor trebuie să li se spună cât valorează.

7. NU TE POȚI ASCUNDE

A șaptea lecție pe care o predau este că nu te poți ascunde. Îi învăț pe elevi că sunt tot timpul urmăriți, că fiecare este sub supraveghere continuă, a mea și a colegilor mei. Elevul nu are un spațiu privat; nu are timpul lui personal. Schimbul de săli durează fix trei sute de secunde, ca fraternizările întâmplătoare să fie ținute la nivel cât mai scăzut. Elevii sunt încurajați să se pârască între ei, sau chiar să-i pârască și pe propriii părinți. Bineînțeles că îi încurajez și pe părinți să scrie rapoarte despre caracterul capricios al copiilor lor. O familie ai cărei membri sunt obișnuiți să se toarne unii pe alții nu e probabil să ascundă cine știe ce secrete periculoase.

Aloc și un soi de școală prelungită, care se numește „temă pentru acasă", în așa fel ca măcar efectul de supraveghere, dacă nu supravegherea în sine, să se transmită și la elevi acasă, unde ei ar putea altfel să-și folosească timpul liber ca să învețe ceva neautorizat de la un tată sau o mamă, prin explorări personale, sau făcându-se ucenici la vreo persoană mai înțeleaptă din vecini. Lipsa

de loialitate față de ideea de școală este un demon gata oricând să dea de lucru celor care n-au nimic de făcut.

Subînțelesul supravegherii constante și al refuzării dreptului la viață privată este acela că nu poți avea încredere în nimeni, că viața privată nu este legitimă. Supravegherea s-a impus ca fiind imperativă încă din timpuri antice și a fost îmbrățișată de anumiți gânditori influenți, fiind prescrisă ca element central în scrieri precum *Republica*, *Orașul lui Dumnezeu*, *Învățătura religiei creștine*, *Noua Atlantidă*, *Leviatan* și multe altele. Toți oamenii fără copii, care au scris aceste cărți, au ajuns la aceeași concluzie: copiii trebuie urmăriți îndeaproape dacă vrei să ții o societate sub control centralizat absolut. Copiii își vor găsi alt tambur-major pe care să-l urmeze dacă nu reușești să-i înrolezi în fanfara oficială.

II

Este, cu adevărat, o mare victorie pentru sistemul de învățământ public obligatoriu-monopol de stat faptul că a reușit ca numai un mic număr dintre cei mai buni din colegii mei profesori, și chiar și dintre cei mai buni părinți ai elevilor mei, să-și mai poată închipui un alt mod de a face lucrurile. „Dar copiii trebuie să învețe să scrie și să citească, nu-i așa?", „Trebuie să învețe adunarea și scăderea, nu-i așa?", „Trebuie să învețe să se supună ordinelor dacă își doresc să păstreze un loc de muncă."

Acum câteva generații doar, lucrurile se prezentau foarte diferit în Statele Unite. Originalitatea și diversitatea erau considerate etalonul; independența noastră față de orice înregimentare ne dădea statutul de miracol

al lumii; barierele dintre clasele sociale erau relativ ușor de depășit; poporul nostru era nemaipomenit de încrezător în propriile-i puteri, inventiv, capabil să-și rezolve singur multe probleme, în mod independent, și să gândească pentru sine. Eram deosebiți, noi, americanii, bazându-ne pe propriile noastre puteri, fără un guvern care să-și bage nasul în fiecare aspect al vieții noastre, urmărindu-ne fiecare mișcare, fără instituții și agenții sociale care să ne spună ce trebuie să gândim și să simțim. Eram deosebiți, luați individual și luați ca americani.

Dar imediat după Războiul de Secesiune, am început să avem în Statele Unite o societate aproape complet supusă unui control centralizat, iar pentru ca o astfel de societate să se mențină ca atare e nevoie de școală obligatorie – un sistem de învățământ-monopol de stat. Înainte, acest tip de școală de dezvoltare nu era prea important nicăieri. Îl aveam, dar fără exagerare și numai atâta cât *voiai*. Oricum, oamenii învățau foarte bine să scrie, să citească și să socotească; există niște studii care sugerează că gradul de alfabetizare pe timpul Revoluției Americane, cel puțin pentru cei de pe coasta de est, care nu erau sclavi, era aproape de întreg. *Simțul comun* a lui Thomas Paine s-a vândut în peste 600 000 de copii la o populație de 3 000 000, dintre care douăzeci la sută erau sclavi, iar cincizeci la sută, muncitori legați prin contract.

Oare coloniștii erau genii? Nici pe departe; adevărul este că nu e nevoie de mai mult de o sută de ore ca să înveți pe cineva să scrie, să citească și să socotească, atât timp cât ai un public doritor și pasionat. Secretul este să aștepți până respectivul te roagă să îl înveți, iar apoi să te miști repede, până nu-i trece cheful. Milioane

de oameni învață chiar singuri aceste lucruri – nu-i așa greu. Luați o carte de matematică, ori retorică, de nivelul al cincelea din 1850 și veți descoperi că textele de atunci ar fi încadrate azi la nivel de liceu. Cerințele regulate pentru activități care dezvoltă „competențele de bază" sunt praf în ochi, prin care școlile umplu timpul copiilor pe o perioadă de doisprezece ani și îi învață, de fapt, cele șapte lecții pe care vi le-am descris.

Societatea, care a început să fie supusă unui control centralizat cu puțin timp înaintea Războiului de Secesiune, este clar vizibilă în modul de viață pe care îl avem, în hainele pe care le purtăm, în mâncarea pe care o consumăm, în toate semnele verzi de pe autostrăzi pe lângă care trecem atunci când conducem de la o coastă la cealaltă, toate fiind produsul acestui control. La fel cred că sunt și epidemiile de droguri, sinuciderile, divorțurile, violența și cruzimea, precum și solidificarea claselor sociale pe caste în Statele Unite, toate produse ale dezumanizării vieților noastre, ale slăbirii individului, a familiei și a importanței comunității – o diluare care își are rădăcinile în acest control centralizat. Inevitabil, marile instituții obligatorii cer tot mai mult, până nu mai rămâne nimic de dat. Școala ne ia copiii și le taie orice posibilitate de a mai avea un rol activ în viața de comunitate – de fapt, distruge comunitățile însele, lăsând pregătirea copiilor pe mâna unor specialiști cu diplomă – iar făcând asta, se asigură că ei nu pot crește niciodată la statutul de om complet. Aristotel ne-a învățat că, fără să avem un rol activ în viața de comunitate, nu putem spera să ajungem oameni sănătoși în adevăratul sens al cuvântului. Cu siguranță, avea dreptate. Dacă aveți nevoie de dovezi, uitați-vă în jurul vostru data viitoare când vă aflați în apropierea

unei școli sau a unui azil de bătrâni.

Școala, așa cum a fost ea concepută, este un sistem esențial de sprijin pentru un model de inginerie socială, care îi condamnă pe cei mai mulți oameni să fie pietre auxiliare într-o piramidă care se îngustează în sus, având punctul de control în vârf. Școala este un artificiu care face ca o astfel de ordine socială de tip piramidal să pară inevitabilă, cu toate că această premisă reprezintă o trădare fundamentală a Revoluției Americane. De pe vremea coloniștilor și până la perioada republicană nu putem vorbi de școli – citiți *Autobiografia* lui Benjamin Franklin, ca să vedeți un exemplu de om care n-avea timp de pierdut în școală – și totuși, promisiunea democrației începea să prindă contur. Am întors spatele acestei promisiuni, readucând la viață visul faraonilor din Egipt: supunere forțată pentru toți. Acesta a fost secretul pe care Platon l-a transmis ezitant mai departe în *Republica*, atunci când Glaucon și Ademantus îi smulg lui Socrate planul pentru un control absolut al statului asupra vieții oamenilor, un plan necesar pentru întreținerea unei societăți în care anumiți oameni iau mai mult decât li se cuvine. „Vă voi arăta", spune Socrate, „cum să realizați un astfel de stat febril, dar ce am de zis nu o să vă placă". Și așa a fost prima oară schițat planul general al școlii de șapte lecții.

Dezbaterea curentă apropo de întrebarea dacă ar trebui să avem un curriculum național este de fațadă. Deja avem un curriculum național, cuprins în cele șapte lecții pe care tocmai le-am prezentat. Iar un astfel de curriculum provoacă paralizie fizică, morală și intelectuală și niciun alt curriculum, cu un real conținut, nu va fi suficient ca să șteargă aceste efecte înfiorătoare. Ce se discută acum, în isteria națională provocată de

rezultatele academice slabe este pe lângă subiect. Școlile învață exact ceea ce au fost menite să învețe și încă o fac foarte bine: cum să fim buni egipteni și să rămânem la locul nostru în piramidă.

III

Toate acestea nu sunt inevitabile. Toate sunt posibil de răsturnat. Avem o mulțime de alegeri pentru modul în care ne creștem copiii, nu este numai unul singur corect. Dacă am reuși să ne rupem de puterea iluziei piramidale, am înțelege asta. Oricât de greu ar fi de gândit – ca să nu mai spun de crezut – o asemenea idee, în fața miturilor din mass-media care trâmbițează tocmai opusul, realitatea este totuși că nu se desfășoară nicio competiție internațională, pe viață și pe moarte, care să ne pună în pericol supraviețuirea noastră ca națiune. Din toate punctele materiale de vedere, avem o națiune auto-suficientă, inclusiv în ce privește energia. Îmi dau foarte bine seama că această idee este contrară gândirii economiștilor politici la modă, însă „transformarea radicală" a economiei noastre, despre care vorbesc acești oameni, nu este, nici pe departe, inevitabilă și nici ireversibilă.

Economia mondială nu se adresează nevoii oamenilor pentru locuri de muncă semnificative, pentru locuințe pe care să și le permită, pentru o educație satisfăcătoare, pentru asistență medicală adecvată, pentru un mediu curat, pentru o guvernare integră și responsabilă, pentru o renaștere socială și culturală ori pentru simpla justiție. Toate ambițiile mondiale se bazează pe niște definiții ale productivității și bunului trai atât de străine de realitatea omului obișnuit, încât sunt sigur că

sunt greșite și că majoritatea oamenilor mi-ar da dreptate dacă ar putea să întrevadă vreo alternativă. S-ar putea să ne dăm seama că, dacă am pune iarăși accentul pe o filosofie care amplasează înțelesul acolo unde el se regăsește cu adevărat – în familie, printre prieteni, în trecerea anotimpurilor, în natură, în simplele ritualuri și ceremonii, în curiozitate, generozitate, compasiune și întrajutorare, într-o independență și intimitate decente, în toate lucrurile normale și necostisitoare pe care se construiesc adevăratele familii, adevărații prieteni și adevăratele comunități – atunci am fi într-atât de auto-suficienți, că nici nu am mai avea nevoie de „suficiența" materială pentru care „experții" noștri mondiali insistă că trebuie să ne zbatem.

Cum au apărut aceste locuri îngrozitoare, „școlile"? Ei bine, întotdeauna am avut în jurul nostru școli neoficiale, sub diferite forme, anexe mai mult sau mai puțin folositoare atunci când creșteam mari. Dar „învățământul modern", așa cum îl știm noi azi, este un produs al celor două „Crize Roșii", din 1848 și din 1919, când marile grupuri de interese s-au temut de o revoluție din partea muncitorilor noștri săraci. Totodată, școala a apărut, parțial, și din cauză că familiile „americane" conservatoare s-au îngrozit de culturile tradiționale ale imigranților de origine celtică, slavă și latină din anii 1840 și au simțit o repulsie față de religia catolică pe care cei din urmă au adus-o cu ei. Neîndoielnic că un al treilea factor care a dus la apariția acestei închisori pentru copii numită „școală" trebuie să fi fost consternarea cu care aceeași „americani" au privit înaintarea afro-americanilor în societate, la începutul Războiului de Secesiune.

Să ne mai uităm odată la cele șapte lecții predate în

școlii: confuzia, încadrarea pe clase, indiferența, dependența emoțională și intelectuală, respectul de sine condiționat și supravegherea. Toate aceste lecții reprezintă instructajul de bază al unor oameni condamnați să rămână mereu în clasele de jos, privați pentru totdeauna de posibilitatea de a-și descoperi vreodată capacitățile deosebite cu care au fost înzestrați. Și de-a lungul timpului, acest instructaj s-a rupt de menirea lui inițială: să-i supună pe saraci. Fiindcă din anii 1920, creșterea birocrației învățământului, împreună cu o dezvoltare mai puțin vizibilă a unei hoarde întregi de industrii care profită de pe urma școlii, exact așa cum este ea azi, au dus la o extindere a țintei inițiale a acestei instituții până într-atât, că acum ea îi cuprinde și pe fiii și fiicele celor din pătura mijlocie.

Oare trebuie să ne surprindă faptul că Socrate a fost scandalizat în fața acuzației că primește bani ca să-i învețe pe alții? Chiar și pe atunci, filosofii își dădeau seama de direcția pe care o vor lua lucrurile dacă învățatul altora se va transforma într-o profesie; își dădeau seama că această profesie va lua locul funcției de învățător care, într-o comunitate sănătoasă, aparține tuturor.

Cu lecții ca cele pe care le țin zi de zi, nu ar trebui să ne mirăm prea tare că am intrat într-o adevărată criză națională, de natură foarte diferită însă față de cea declarată de mass-media. Tinerii nu au niciun interes pentru lumea adulților și pentru viitor, sunt indiferenți față de aproape orice, în afară de distracția pe care le-o prezintă jucăriile și violența. Bogați ori săraci, școlarii care dau piept cu secolul al douăzeci și unulea nu se pot concentra asupra niciunui lucru prea mult timp; au un simț foarte subdezvoltat al timpului trecut și al celui ce va urma. Sunt neîncrezători în raporturi

intime, ca adevarați copii ai divorțului ce sunt (căci i-am divorțat de o semnificativă atenție a părinților lor); urăsc singurătatea, sunt cruzi, materialiști, dependenți de alții, pasivi, violenți, timizi în fața neprevăzutului, dependenți de distracție.

Toate tendințele copilăriei, altfel periferice, sunt alimentate și amplificate până la proporții grotești de școală, care, prin intermediul curriculumului ei ascuns, împiedică dezvoltarea eficientă a personalității. Într-adevăr, atât școlile noastre, cât și eu, ca profesor cu diplomă, nu am putea supraviețui dacă nu am exploata teama, egoismul și lipsa de experiență a copiilor. Nici una dintre școlile publice care ar îndrăzni până la urmă să predea utilitatea instrumentelor specifice unei gândiri critice – cum ar fi dialectica, euristica ori alte metode pe care o minte liberă ar trebui să le folosească – nu ar rezista prea mult până să fie sfâșiată în bucățele. În societatea noastră secularizată, școala a devenit un înlocuitor al bisericii și, la fel ca în biserică, este necesar ca învățăturile sale să fie acceptate pe bază de credință.

A venit momentul să privim în față faptul că învățământul instituționalizat este distrugător pentru copii. Nimeni nu supraviețuiește complet nevătămat curriculumului de șapte lecții, nici măcar instructorii. Din străfundurile ei, metoda este profund anti-educațională. Niciun fel de peticire nu o va repara. Ca o mare ironie a afacerilor omenești, regândirea masivă de care școlile au nevoie ar costa atât de *puțin* față ce cheltuim acum, încât marile grupuri de interese nu-și permit să lase asta să se întâmple. Trebuie să înțelegeți în primul și-n primul rând că afacerea în care mă aflu reprezintă doar un *proiect de joburi*, o agenție de închiriere de contracte. Nu ne permitem să economisim bani

reducând sfera de desfășurare ori diversificând gama de produse pe care le oferim, chiar și cu riscul de a nu-i ajuta pe copii să crească așa cum trebuie. Aceasta este *legea de fier* a învățământului instituționalizat – este o afacere care nu se supune nici procedurilor normale de contabilitate, nici bisturiului rațional al competiției.

Locul unde vom găsi, cel mai probabil, răspunsul este un sistem de piață liberă în învățământul public, o piață liberă unde școlile de familie și școlile micilor antreprenori, școlile cu profil religios, școlile meșteșugărești și școlile fermierilor există din abundență, și reprezintă o competiție pentru învățământul de stat. Încerc să descriu un model de piață liberă în învățământ exact ca cel pe care țara l-a avut până la Războiul de Secesiune, unul în care *elevii se angajază voluntar în tipul de educație care li se potrivește*, chiar dacă asta presupune auto-educarea. Lui Benjamin Franklin nu i-a prins rău, din câte văd. Alegerile acestea există acum în miniatură, supraviețuitoare minunate ale unui trecut puternic și viguros, dar sunt disponibile doar pentru cei inventivi, pentru cei curajoși, pentru cei norocoși ori pentru cei bogați. Cvasi-imposibilitatea ca una dintre aceste căi mai bune să se deschidă și pentru familiile zdruncinate ale săracilor sau pentru armata dezorientată, care poposește la granițele păturii mijlocii de la oraș, sugerează că *dezastrul școlilor de șapte lecții va crește dacă nu luăm o hotărâre curajoasă și decisivă în legătură cu pacostea asta care este învățământul-monopol de stat.*

După o viață întreagă de predat în școală, am ajuns la concluzia că singurul conținut pe care ea îl posedă este *metoda* educării maselor. Nu vă lăsați păcăliți în a crede că un curriculum bun, ori un echipament bun, sau profesorii buni reprezintă factorii determinanți de bază

pentru o bună educație a fiului ori fiicei dumneavoastră. Toate consecințele patologice despre care am discutat iau naștere, în mare masură, tocmai din cauză că lecțiile de la școală îi împiedică pe copii să onoreze întâlniri importante cu ei înșiși și cu familiile lor, întâlniri în cadrul cărora să învețe un alt fel de lecții: auto-motivația, perseverența, încrederea în propriile puteri, curajul, demnitatea și dragostea – și să nu uităm de întrajutorare, una dintre lectiile cele mai importante, care se învață în viața de acasă și de comunitate.

Acum treizeci de ani, aceste lecții încă puteau fi învățate în timpul liber de *după* școală. Dar acum, televizorul ne mănâncă mare parte din acest timp, iar combinația asta dintre televizor și stresul specific familiilor unde ambii părinți lucrează ori a celor cu un singur părinte a înghițit și ea aproape cu totul ceea ce înainte era timpul cu familia. Copiii noștri nu mai au timp să crească la statutul de oameni compleți; în schimb trebuie să crească așa cum pot într-un pământ sărăcăcios și pustiit.

Asupra culturii noastre se repede un viitor care ne va pretinde să învățăm înțelepciunea experienței nemateriale; un viitor care ne va pretinde, ca preț de supraviețuire, să urmăm calea unei vieți naturale care este economică din punct de vedere material. Aceste lecții nu le vom învăța la școală, așa cum este ea azi. Școala este o sentință la închisoare de doisprezece ani, unde singurul lucru care se învață cu adevărat este curriculumul proastelor obiceiuri. Eu predau în școală și câștig premii pentru asta. Dacă nu eu, atunci cine să știe mai bine ca mine?

Capitolul 2
Şcoala psihopatică

Acest discurs a fost ţinut de autor în data de 31 ianuarie 1990, cu ocazia acceptării titlului de Profesorul Anului al Oraşului New York, acordat de Senatul Statului New York.

Accept acest titlu în numele tuturor profesorilor buni pe care i-am cunoscut de-a lungul anilor, care s-au zbătut ca să-şi ducă în mod onorabil la bun sfârşit îndatoririle faţă de copii, bărbaţi şi femei veşnic neobosiţi în căutarea şi lupta lor de a defini şi redefini ceea ce ar trebui să însemne cuvântul „educaţie." Profesorul Anului nu e cel mai bun profesor dintre toţi (aceia sunt prea liniştiţi ca să fie uşor de descoperit), însă ea sau el este purtătorul unui standard, care îi reprezintă pe toţi aceşti oameni retraşi care îşi dedică viaţa cu bucurie în serviciul copiilor. Acesta este premiul lor în aceeaşi măsură în care este şi al meu.

I

Trăim vremuri de mare criză în şcoli, care este legată de o şi mai mare criză socială. Naţiunea noastră se clasează ultima din nouăsprezece naţiuni industriale în ce priveşte cititul, scrisul şi

Capitolul 2
Școala psihopatică

Acest discurs a fost ținut de autor în data de 31 ianuarie 1990, cu ocazia acceptării titlului de Profesorul Anului al Orașului New York, acordat de Senatul Statului New York.

Accept acest titlu în numele tuturor profesorilor buni pe care i-am cunoscut de-a lungul anilor, care s-au zbătut ca să-și ducă în mod onorabil la bun sfârșit îndatoririle față de copii, bărbați și femei veșnic neobosiți în căutarea și lupta lor de a defini și redefini ceea ce ar trebui să însemne cuvântul „educație." Profesorul Anului nu e cel mai bun profesor dintre toți (aceia sunt prea liniștiți ca să fie ușor de descoperit), însă ea sau el este purtătorul unui standard, care îi reprezintă pe toți acești oameni retrași care își dedică viața cu bucurie în serviciul copiilor. Acesta este premiul lor în aceeași măsură în care este și al meu.

I

Trăim vremuri de mare criză în școli, care este legată de o și mai mare criză socială. Națiunea noastră se clasează ultima din nouăsprezece națiuni industriale în ce privește cititul, scrisul și

socotitul. Ultima! Economia de narcotice a lumii se sprijină pe consumul acestei mărfi: dacă nu am cumpăra atâtea visuri din prafuri, toată afacerea s-ar prăbuși – iar școlile reprezintă o importantă piață de desfacere. Rata noastră de sinucideri printre adolescenți este cea mai înaltă din lume, iar copiii sinucigași sunt în cea mai mare parte bogați, nu săraci. În Manhattan, șaptezeci la sută din căsătoriile recente nu rezistă mai mult de cinci ani. Așadar, cu siguranță, ceva nu este în regulă.

Această criză de proporții din școlile noastre, ai cărei martori suntem, se află în strânsă legătură cu o și mai mare criză socială în comunitate. Pare că ne-am pierdut identitatea. Fără precedent, copii și oameni bătrâni sunt înțărcuiți și închiși în afara oricăror afaceri ale lumii: nimeni nu mai vorbește cu ei, iar o comunitate lipsită de copii și de bătrâni care să participe la viața de zi cu zi nu are viitor și nici trecut, ci numai un prezent continuu. De fapt, însuși cuvântul „comunitate" abia dacă se mai potrivește modului în care interacționăm unii cu alții. Trăim în *rețele*, nu în comunități și toată lumea pe care o cunosc este singură din cauza asta. Școala joacă un rol principal în această tragedie, așa cum joacă un rol principal și în prăpastia care se cască, din ce în ce mai mare, între clasele sociale. Folosindu-ne de școală ca de un mecanism de sortare, pare că ne-am apucat să dezvoltăm un sistem de castă, plin de paria care umblă pe la metrou, cerșind, și care dorm pe străzi.

În cei treizeci de ani ai mei de predat, am observat un fenomen fascinant: școala și învățământul devin tot mai irelevante pentru marile întreprinderi ale planetei. Nimeni nu mai crede faptul că oamenii de știință sunt pregătiți în cadrul orelor de științe, sau că politicienii sunt pregătiți în cadrul orelor de cultură civică, sau că

poeții sunt pregătiți în cadrul celor de engleză. Adevărul este că școlile nu mai învață nimic, în afară de cum să te supui ordinelor. Aici este un mare mister pentru mine, fiindcă mii de persoane omenoase, afectuoase, lucrează în școli ca profesori, ca asistenți și ca administratori, însă logica abstractă a instituției depășește totuși contribuțiile lor personale. Cu toate că profesorilor le pasă cu adevărat și își dau toată, toată silința, instituția este psihopatică – nu are conștiință. Ea sună dintr-un clopoțel și tânărul care era adâncit în scrisul unei poezii trebuie să închidă caietul și să se mute într-o altă celulă, unde trebuie să memoreze faptul că omul și maimuța se trag din același strămoș.

II

Tipul de școală obligatorie pe care îl avem este o invenție a statului Massachussets din jurul anului 1850. A întâmpinat rezistența – uneori armată – a aproximativ optzeci la sută din populația Massachussetsului, cu un ultim avanpost în Barnstable, pe Cape Cod, unde nu și-au predat copiii pâna în anii 1880, când locul a fost ocupat de armată, iar copiii au trebuit să mărșăluiască, sub pază, spre școală.

Acum, iată o idee ciudată care ar merita cântărită: biroul senatorului Ted Kennedy a emis, nu cu mult timp în urmă, un document care susține că rata alfabetizării *înainte* de învățământul obligatoriu era de nouăzeci și opt la sută, iar după apariția acestuia procentele nu au mai depășit niciodată nouăzeci și unu la sută, valabil și pentru 1990.

Și încă un lucru ciudat, asupra căruia merită reflectat: mișcarea de homeschooling a crescut încet, încet, până

într-acolo că un milion și jumătate de tineri sunt educați în totalitate de către părinții lor; luna trecută, presa despre educație a comunicat niște știri extraordinare, cum că grație capacității lor de a gândi, copiii educați acasă par să fie cu cinci sau chiar zece ani mai avansați decât colegii lor cu pregătire formală.

III

Nu cred că o să scăpăm de școli prea curând, în orice caz nu în timpul vieții mele, dar dacă vrem să schimbăm ceea ce se transformă cu repeziciune într-un dezastru al ignoranței, trebuie să înțelegem faptul că instituția școlii „școleste" foarte bine, dar nu „educă" – acesta este un aspect intrinsec al însuși felului în care a fost concepută. Nu-i vina profesorilor ori a faptului că se cheltuie prea puțini bani. E pur și simplu imposibil ca educația și școala să fie același lucru.

Școlile au fost concepute de Horace Mann, de Sears și Harper de la Universitatea din Chicago, de Thorndyke de la Colegiul pentru Profesori al Universității Columbia și de alții în așa fel încât să fie instrumente pentru o conducere științifică a maselor. S-a intenționat ca școlile să producă, prin aplicarea de șabloane, ființe umane șablon, al căror comportament să fie previzibil și controlabil.

Și, într-o mare măsură, școlile chiar reușesc acest lucru, însă într-o ordine națională tot mai dezintegrată, într-o ordine națională unde oamenii „de succes" sunt numai cei care sunt independenți, au încredere în propriile lor puteri, sunt siguri pe sine și individualiști (deoarce viața de comunitate care îi protejează pe cei dependenți și pe cei slabi a murit și nu au mai

rămas decât rețelele), produsele școlii sunt, după cum am spus, irelevante. Oamenii bine-școliți sunt irelevanți. Pot foarte bine să vândă folii și rame de ras, să învârtă hârtii și să vorbească la telefon, sau să stea absenți în fața vreunui ecran scânteietor de computer, dar, ca ființe umane, nu-s de niciun folos. De niciun folos altora și de niciun folos lor înșile.

Nefericirea cotidiană care ne înconjoară cred că este cauzată în mare măsură, așa cum a spus Paul Goodman acum treizeci de ani, de faptul că îi obligăm pe copii să crească mari într-un mod absurd. Orice reformă a învățământului trebuie să se lupte cu absurditățile lui.

Este absurd și contra vieții să faci parte dintr-un sistem care te silește să stai închis cu oameni de exact aceeași vârstă și același statut social. Un astfel de sistem te rupe efectiv de imensa diversitate a vieții și de sinergia variațiunilor; cu adevărat, te rupe de propriul trecut și viitor, ferecându-te într-un prezent continuu, la fel cum face și televizorul.

Este absurd și contra vieții să te muți din celulă în celulă la sunetul gongului, în fiecare zi a tinereții tale firești, într-o instituție care nu-ți acordă niciun fel de intimitate, ci te urmărește chiar și în refugiul propriei tale case, pretinzându-ți să-i faci „tema pentru acasă".

„Cum vor învăța să citească?" mă întrebați, iar răspunsul meu este „Amintiți-vă lecția de la Massachusetts". Atunci când copiilor li se oferă vieți complete în loc de unele sortate pe bază de vârstă în blocuri de celule, ei învață cu ușurință să citească, să scrie și să socotească *dacă* toate aceste lucruri au sens în tipul de viață care se desfășoară în jurul lor.

Dar nu uitați faptul că în Statele Unite aproape nimeni dintre cei care știu să citească, să scrie ori să scocotească

nu este prea respectat. Noi suntem o ţară de vorbitori; cel mai mult îi plătim pe vorbitori, cel mai mult îi admirăm pe vorbitori şi astfel, copiii noştri vorbesc fără întrerupere, imitând modelul persoanelor publice de la televizor şi pe profesorii de şcoală. Este foarte greu să mai predai chestiunile de „bază”, pentru că ele, de fapt, nu mai sunt de bază pentru societatea pe care ne-am construit-o.

IV

Două instituţii controlează, în momentul de faţă, vieţile copiilor noştri: televizorul şi şcoala, în această ordine. Ambele reduc lumea reală a înţelepciunii, a curajului, a cumpătării şi a dreptăţii la o abstracţiune continuă şi fără sfârşit. Secolele trecute, perioadele copilăriei şi adolescenţei ar fi fost ocupate de muncă reală, de acte de caritate reale, de aventuri reale şi de căutarea realistă a unor mentori care să te poată învăţa ceea ce îţi doreai cu adevărat să cunoşti. Mult timp şi-l petreceau cu preocupări legate de comunitate, exersând dragostea, întâlnindu-se şi studiind toate nivelurile comunităţii, învăţând să-şi construiască propriul cămin şi zeci de alte îndatoriri necesare procesului de transformare într-un bărbat desăvârşit ori o femeie desăvârşită.

Dar iată, în continuare, calculul timpului pe care îl au la dispoziţie copiii pe care îi învăţ eu:

Din cele 168 de ore ale săptămânii, copiii mei dorm 56. Le rămân 112 ore în care să-şi modeleze o personalitate.

Conform rapoartelor recente, copiii se uită la televizor 55 de ore pe săptămână. Aşadar, rămân cu 57 de

ore pe săptămână în care să se maturizeze.

Copiii mei petrec 30 de ore pe săptămână la şcoală, le trebuie aproximativ opt ore ca să se pregătească şi să meargă la şcoală şi înapoi şi petrec undeva pe la şapte ore pe săptămână să facă teme pentru acasă – în total 45 de ore. În acest interval ei sunt sub supraveghere constantă. Nu au timpul ori spaţiul lor privat şi sunt puşi la punct imediat în caz că încearcă să-şi afirme individualitatea în felul în care folosesc timpul sau spaţiul. Le rămân 12 ore pe săptămână în care să-şi creeze o conştiinţă proprie. Copiii mei mai şi mănâncă, bineînţeles, iar asta le ia din timp – nu prea mult, fiindcă au pierdut tradiţia cinei în familie – însă dacă acordăm trei ore pe săptămână pentru mesele de seară, ajungem la o cantitate netă de nouă ore pe săptămână de timp personal pentru fiecare copil.

Nu este suficient timp, nu-i aşa? Pe cât copilul este mai bogat, desigur că pe atât se uită mai puţin la televizor, dar timpul copilului bogat este ocupat cu activităţi la fel de limitate, numai că dintr-o gamă mai largă de distracţii comerciale ori cu alocarea inevitabilă de serii întregi de lecţii private în domenii pe care el sau ea rareori le-ar alege.

Dar aceste activităţi nu reprezintă decât un mod mai mascat de a crea fiinţe umane dependente, incapabile să-şi umple propriul timp, incapabile să-şi iniţieze un curs al vieţii bine definit, care să confere substanţă şi plăcere existenţei lor. Această dependenţă, împreună cu lipsa unui ţel, reprezintă o boală naţională, iar părerea mea este că şcoala, televizorul şi lecţiile joacă un rol important în acest sens.

Să ne gândim la fenomenele care ne ucid ca naţiune: drogurile narcotice, competiţiile prosteşti, sexul

recreativ, pornografia violenței, jocurile de noroc și alcoolul – și cea mai rea pornografie dintre toate: vieți întregi închinate achiziționării de lucruri, acumularea ca filosofie. Toate acestea sunt slăbiciuni ale celor cu personalități dependente, iar asta e ceea ce produce în mod inevitabil tipul nostru de școală.

V

Aș dori să vă descriu efectele care se răsfrâng asupra copiilor noștri prin faptul că le luăm tot timpul – timp de care au nevoie ca să se maturizeze – și îi obigăm să și-l petreacă în abstracțiuni. Este necesar să auziți aceste lucruri, fiindcă orice tip de reformă care nu vizează în mod direct aceste patologii caracteristice nu va fi nimic mai mult decât o fațadă.

1. Copiii pe care îi învăț nu au niciun interes pentru lumea adulților. Acest lucru sfidează o experiență de mii de ani, în care preocuparea principală a tinerilor era să studieze atent fiecare mișcare a oamenilor mari. Dar nimeni nu-și mai dorește în ziua de azi ca cei mici să crească mari, în niciun caz înșiși copiii – și cine-i poate învinovăți? *Jucăriile suntem noi.*

2. Copiii pe care îi învăț nu au aproape niciun sentiment de curiozitate, iar rarele dăți când îl au, el este tranzitoriu. Nu se pot concentra prea mult timp, nici măcar asupra lucrurilor pe care le fac de bună-voie. Vedeți legătura dintre clopoțeii care sună-ntruna ca să schimbe activitățile și acest fenomen al atenției evanescente?

3. Copiii pe care îi învăț au un simț subdezvoltat

al viitorului, al modului în care mâine este inextricabil legat de azi. Așa cum am mai spus, ei trăiesc într-un prezent continuu: momentul precis în care se află reprezintă granița conștiintei lor.

4. Copiii pe care îi învăț sunt anistorici: n-au nici cea mai vagă idee despre cum trecutul le-a predestinat propriul prezent, cum le limitează alegerile și le modelează valorile și viața.

5. Copiii pe care îi învăț sunt cruzi unul cu altul; le lipsește compasiunea pentru necazul altuia; își bat joc de neputințele celorlalți, îi disprețuiesc pe oamenii la care se vede prea clar că au nevoie de ajutor.

6. Copiii pe care îi învăț se simt stânjeniți în fața raporturilor intime ori a candorii. Ei se simt depășiți de situație când au de-a face cu o intimitate autentică, din cauza unui vechi obicei pe care l-au deprins, acela de a ascunde o personalitate secretă în adâncul unei alte personalități exterioare pe care și-au dezvoltat-o din frânturi și bucățele artificiale de comportamente împrumutate de la televizor, sau pe care au dobândit-o ca să-i manipuleze pe profesori. Deoarece nu sunt ceea ce se prezintă a fi, ei nu reușesc să se ascundă prea bine în cadrul raporturilor intime, așa că relațiile intime trebuie evitate.

7. Copiii pe care îi învăț sunt materialiști, urmând exemplul profesorilor de școală care, în mod materialist, „notează totul" și al mentorilor de la televizor, care pun la vânzare absolut tot ce există în lume.

8. Copiii pe care îi învăț sunt dependenți, pasivi și sfioși în fața noilor provocări. Această sfială este de multe ori mascată de o bravură de suprafață sau de supărare, ori de agresivitate, dar sub toate acestea se ascunde o deșertăciune lipsită de curaj.

Și aș putea continua lista și cu alte aspecte cu care o reformă a învățământului va avea de furcă, dacă se pune problema să oprim acest declin al nostru național, însă până acum cred ca v-ați făcut o idee despre teza mea, chiar dacă sunteți sau nu de acord cu ea. Ori școala a dat naștere acestor patologii, ori televizorul a făcut-o, ori amândouă. Totul se reduce la o simplă problemă de matematică: timpul copiilor se împarte în întregime între școală și televizor. Pur și simplu nu mai există alte perioade semnificative de timp în experiența copiilor noștri ca să poată fi alte cauze serioase.

VI

Ce e de făcut?

În primul rând, avem nevoie de o dezbatere națională feroce, una care să nu se mai termine, zile la rând, ani la rând, genul de dezbatere fără sfârșit pe care jurnaliștii o găsesc plictisitoare. Trebuie să strigăm și să ne certăm pe problema asta a școlii până se întâmplă una din două – ori se rezolvă, ori se prăbușește complet. Dacă reușim să o rezolvăm, foarte bine; dacă nu reușim, atunci succesul pe care l-a avut homeschoolingul ne arată o altă cale foarte promițătoare. Vărsând banii pe care acum îi vărsăm în școală înapoi, în educația acasă, e posibil să prindem doi iepuri dintr-o lovitură, repararea atât a familiilor, cât și a copiilor.

O reformă veritabilă este posibilă, însă nu ar trebui să coste nimic. Mai mulți bani și mai mulți oameni pompați în această instituție bolnavă o vor face doar și mai bolnavă. Trebuie să regândim toate premisele fundamentale ale învățământului și să decidem ce anume vrem să învețe toți copiii și *de ce*. Timp de 140 de ani, această națiune a încercat să impună de sus anumite obiective emise de un centru superior de conducere format din „specialiști", o elită centralizată de ingineri sociali. Nu a funcționat. Nu va funcționa. Și este o trădare grosolană a promisiunii democratice care a făcut odată din această națiune un experiment nobil. Tentativa rușilor de a crea republica lui Platon în Europa de Est a eșuat în fața ochilor noștri; propria noastră tentativă de a impune același tip de „ortodoxie" centralizată, folosind școala ca instrument, se duce și ea de râpă, chiar dacă mai încet și mai dureros. Nu funcționează fiindcă premisele fundamentale sunt mecaniciste, anti-umane și ostile vieții de familie. Viețile pot fi controlate printr-o educație-mașinărie, însă întotdeauna ele se vor revolta cu arme de patologie socială: droguri, violență, auto-distrugere, indiferență și toate simptomele pe care le văd la copiii pe care îi învăț.

VII

A venit momentul să ne uităm în urmă ca să redobândim o filosofie a educației care funcționează. O astfel de filosofie, care mie îmi place în mod deosebit, a fost mii de ani preferata claselor conducătoare din Europa. Mă folosesc cât pot de mult de ea în ceea ce predau, adică atât de mult cât îmi permit și eu în condițiile prezentei instituții a învățământului

obligatoriu. Cred că funcționează la fel de bine atât pentru copiii săraci, cât și pentru cei bogați.

La rădăcina acestui sistem de educație de elită stă convingerea că singura bază a adevăratei cunoașteri este cunoașterea de sine. Peste tot în acest sistem, la toate vârstele, se pot face aranjamente prin care copilul să fie pus *singur* într-un mediu unde nu poate găsi îndrumare, cu o problemă pe care să o rezolve el însuși. Uneori problema vine cu riscuri mari, ca de exemplu atunci când trebuie să faci un cal să galopeze ori să sară, dar aceasta, desigur, este o problemă rezolvată cu succes de mii de copii de elită, înainte să împlinească vârsta de zece ani. Vă puteți închipui că cineva care a ajuns să rămână stăpân pe situație într-o asemenea încercare se va mai îndoi de capacitatea sa de a face orice? Uneori problema este cum să rămâi stăpân pe situație când ai de-a face cu singurătatea, așa cum a reușit Thoreau lângă lacul Walden Pond și Einstein la vama din Elveția.

În momentul de față, noi le luăm copiilor noștri tot timpul în care ar trebui să-și dezvolte cunoașterea de sine. Trebuie să punem capăt acestui lucru. Trebuie să găsim experiențe școlare care să le dea înapoi mult din acest timp. Trebuie să le încredințăm copiilor, de la vârste foarte fragede, responsabilitatea studiului independent, poate că aranjat de școală, însă care se desfășoară *în afara* mediului instituțional. Trebuie să plăsmuim planuri de învățământ prin care fiecare copil să aibă ocazia să-și dezvolte propriul caracter unic și încrederea în propriile sale puteri.

Nu demult am luat 70$ și am trimis o fetiță de 12 ani de la mine din clasă, împreună cu mama ei, care nu e vorbitoare de limba engleză, cu autobuzul până pe coasta New Jersey ca să-l invite la un prânz pe șeful

poliției din Seabright și să-și ceară scuze pentru că i-a poluat plaja cu o sticlă nefolositoare de Gatorade. În schimbul acestor scuze publice, aranjasem cu șeful poliției să-i ofere fetiței o zi de ucenicie în ce privește procedurile poliției de oraș mic. După câteva zile, încă doi dintre copiii mei de doisprezece ani s-au dus singuri din Harlem până pe strada West Thirty-first, unde și-au început o ucenicie la un editor de ziar; mai încolo, alți trei dintre elevii mei s-au trezit la șase dimineața în mijlocul mlaștinilor din Jersey, analizând gândirea unui președinte al unei companii de tiruri, care dispeceriza optsprezece camioane spre Dallas, Chicago și Los Angeles.

Oare fac parte acești copii „deosebiți" dintr-un program „deosebit"? Ei bine, într-o oarecare măsură, da, atât că nimeni nu mai știe de acest program în afară de copii și de mine. Sunt doar niște copii drăgălași din centrul Harlemului, isteți și vioi, dar așa de rău școliți când au venit la mine, că majoritatea abia dacă puteau să facă adunări și scăderi fără să se încurce. Și nici măcar unul nu știa populația orașului New York sau la ce distanță se află New York de California.

Mă îngrijorează acest aspect? Bineînțeles. Dar am încredere că, pe măsură ce vor dobândi cunoașterea de sine, vor deveni și auto-didacți – iar numai ceea ce ai învățat pe cont propriu are valoare pe termen lung.

Trebuie să le dăm copiilor imediat timpul lor independent, deoarece aceasta este soluția spre cunoașterea de sine, și trebuie să-i reînșurubăm în lumea reală cât de repede posibil, ca să-și poată folosi timpul lor independent cu alte lucruri decât abstracțiuni. Aceasta este o urgență – este nevoie de acțiuni drastice ca să fie rezolvată.

VIII

Ce altceva ar mai trebui să se întâmple într-un sistem de învățământ restructurat? Trebuie ca el să înceteze să mai fie ca un parazit pentru comunitatea muncitoare. Dintre toate paginile din marea carte a umanității, numai țara noastră chinuită a înmagazinat copii fără să le ceară nimic în schimbul binelui general. Cred că ar trebui să introducem o perioadă de muncă în folosul comunității ca parte necesară a învățământului. Pe lângă experiența de a acționa în mod altruist pe care o vor câștiga, este și cea mai rapidă cale prin care să le conferim copiilor mici o responsabilitate reală în cursul normal al vieții.

Timp de cinci ani am condus un program școlar de gherilă prin care l-am pus pe fiecare copil, bogat ori sărac, deștept sau mai împiedicat, să se angajeze 320 de ore pe an într-o muncă serioasă în folosul comunității. Zeci dintre acei copii m-au căutat după ani de zile, fiind adulți de pe-acum, ca să îmi spună că experiența de a ajuta pe altcineva le schimbase viața. Îi învățase să gândească în feluri diferite, să-și reconsidere țelurile și valorile. Asta se întâmplase când ei aveau treisprezece ani, în cadrul programului meu Școala Laborator, și fusese posibil numai din cauză că respectivul district bogat al școlii mele era în haos. După ce s-a reinstaurat „ordinea", Laboratorul a fost oprit. Avea prea mare succes cu un grup variat de copii, pentru costuri prea mici, ca să fie lăsat să funcționeze în continuare.

Studiul independent, munca în folosul comunității, aventuri și experiențe, doze mari de intimitate și singurătate, o mie de diferite ucenicii – cele de o zi sau mai lungi – toate acestea reprezintă mijloace

solide, ieftine și eficiente pentru a demara o reformă a învățământului. Dar nicio reformă la scară mare nu va funcționa ca să repare copiii noștri distruși și societatea noastră distrusă, până când nu ne punem serios problema „școlii" care să implice *familia* ca motor principal al educației. Dacă folosim învățământul ca sa-i rupem pe copii de părinții lor – și, fără doar și poate, acesta a fost rolul principal al școlii de când John Cotton l-a anunțat în 1650 ca țel al școlilor coloniei Bay Colony și Horace Mann în 1850 ca țel al școlilor din Massachusetts – vom continua să asistăm la acest spectacol de groază care se desfășoară acum în fața ochilor noștri.

„Curriculumul Familiei" stă la baza oricărui trai bun. Ne-am depărtat de acel curriculum – acum a venit timpul să ne întoarcem la el. Drumul spre o educație sănătoasă este acela ca școlile noastre să fie primele care să elibereze viața de familie din strânsoarea sufocantă a instituțiilor, să promoveze în timpul școlii confluența dintre părinte și copil, spre o întărire a legăturilor familiale. Acesta fusese țelul meu principal când le-am trimis pe fetiță și pe mama ei pe coasta Jersey ca să-l întâlnească pe șeful poliției.

Eu am o mulțime de idei ca să formulez un curriculum al familiei și presupun că și dumneavoastră la fel. Problema de care ne lovim în primul rând atunci când vrem să punem bazele unei mișcări generale care ar putea să reformeze învățământul este că avem interese foarte bine întemeiate, care ne ocupă tot timpul de emisie și profită de pe urma școlii, așa cum este ea acum, în ciuda retoricii lor care ne spune opusul.

Trebuie să pretindem ca noi voci și noi idei să fie auzite, ideile mele și ale dumneavoastră. Ne-am săturat de vocile autorizate mediatizate de televizor și presă – ce

ne trebuie acum este un deceniu de dezbateri deschise tuturor, nu părerile „specialiştilor". Specialiştii pe educaţie n-au avut niciodată dreptate; „soluţiile" lor sunt scumpe, îşi deservesc lor însele şi implică întotdeauna mai multă centralizare. Am văzut rezultatele.

A venit timpul să ne întoarcem la democraţie, individualitate şi familie.

Capitolul 3
Râul Monongahela cel verde

I s-a acordat Premiul Întâi – Fundaţia Geraldine Dodge – Concursul Naţional de Eseistică al Universităţii Columbia.

La început am devenit profesor fără să-mi dau seama. Pe vremea aceea, creşteam pe malurile Râului Monongahela, patruzeci de mile la sud-vest de Pittsburgh, iar pe malurile acelui râu de un verde adânc, veşnic misterios, am devenit şi elev, şi expert în modelele de zbor ale libelulelor albastre, şi inamic iscusit al căpuşelor irizate care infestau sălciile de pe malul râului.

— Ai grijă la căpuşe, Jackie! obişnuia să strige în urma mea bunica Mossie, în timp ce mă îndreptam, vară-iarnă, spre malul râului. Se afla la numai două minute de unde locuiam, pe strada Second Street, peste drum de şina de tramvai de pe strada Main Street şi linia de tren Pennsylvania Railroad, care era paralelă cu cea de tramvai. În timp ce alergam spre malul râului, observam căpuşele roşii şi galbene cum făceau găuri în frunzele de un verde pal. Pe râu am băut primul Iron City, când aveam opt ani, am fumat toate ţigările de care puteam face rost şi am urmărit, înainte să împlinesc

doisprezece ani, bărbați și femei periculoși cum făceau dragoste noaptea acolo, pe pături. Acestea au fost orele mele de laborator: acolo am învățat să observ lucrurile cu atenție și apoi să trag concluziile.

Cum m-a făcut râul profesor? Am să vă spun. Era plin de viață, cu vapoarele lui cu roți cu zbaturi pe canalul central, care băteau apa în norișori de vapori albi și făceau râul verde să clocotească de un portocaliu țipător prin locurile pe unde tulburau, în adâncime, curenții chimici; de pe țărm se auzea limpede cum loveau apa, pleosc, pleosc, pleosc. Băieții de prin tot orașul se strângeau să le privească înfiorați. De o duzină de ori pe zi. Nimeni nu se sătura de aceste vapoare, fiindcă nimic din ce-i cu adevărat important nu poate deveni plictisitor. Vă dați seama, nu-i așa, de diferența dintre acele vaporașe sănătoase și cu adevărat plictisitoarele nave spațiale ale ultimelor decenii, nimic mai mult decât niște gunoaie zburătoare, fără niciun țel anume în care un băiețaș să poată crede? Îmi e greu să simulez interes pentru ele chiar și acum, când meseria mea este cea de profesor și mi-aș dori să mă pot preface, de dragul copiilor din New York, care nu vor avea parte de vapoare cu roți cu zbaturi în viețile lor. Petardele reprezintă jucării plictisitoare pentru copiii din Manhattan, pe care le zvârlă cât colo imediat după Crăciun, ca apoi să nu se mai atingă niciodată de ele; vaporașele erau cu adevărat miraculoase, demarcând clar lumea băieteilor de lumea bărbaților. Lévi-Strauss ar ști să explice.

În Monongahela, la râu, toată lumea îmi era profesor. Zi de zi, așa i se părea unui băiețaș, unul din trenurile lungi de-o milă se oprea în orășel ca să încarce apă și cărbune, ori pentru vreun alt motiv misterios; frânarul și mecanicul de locomotivă obișnuiau să se dea jos printre

copiii mucoși și să ticluiască povești de cale ferată ori să ne lase să alergăm prin vagoanele de mărfuri, pe și sub vagoanele-platformă, vagoanele-cisternă, vagoanele de cărbune și un număr de alte vagoane specifice, ale căror funcții le rețineam la fel de ușor cum rețineam și siluetele avioanelor inamice. O dată pe an, poate, eram luați în cambuza care duhnea a bere stătută, ca să ni se ofere un sandviș cu cârnați bologna pe pâine albă. Bărbații fără nume îi mustrau, îi sfătuiau și îi inspirau pe băiețașii din Monongahela – aceasta era la fel de mult meseria lor precum condusul trenurilor.

Câteodată vreun vaporaș se oprea în mijlocul canalului ca să dea drumul unui echipaj care vâslea până la țărm, priponindu-și schiful de una din sălcii. Acesta era motiv îndeajuns ca toate schifurile rahitice din orășelul de douăsprezece blocuri să se umple de copii, vâslind ca vikingii, uneori cu prăjini în loc de vâsle, ca să facă razie pe „Frumoasa din Pittsburgh" sau pe „Regina Râului Originală". În Monongahela funcționa un soi de etichetă naturală. Nu era nevoie ca regulile să fie scrise undeva; dacă bărbații aveau timp, le arătau băieților cum să se maturizeze. Nu ne văitam când ni se termina timpul: bărbații aveau de făcut treburi – noi înțelegeam asta și ne duceam în fugă, recunoscători pentru frântura din viitorul nostru, cât de mică, pe care avuseseră timp să ne-o descopere.

Pe când creșteam în Monongahela, am fost arestat de trei ori sau, mai degrabă, luat de poliție și dus la închisoare, unde trebuia să-l aștept pe tăticu să vină să mă salte. N-aș schimba vremurile acelea pentru nimic. Prima oară aveam nouă ani și am fost prins într-o noapte stând pe burtă sub o mașină parcată, jumătate de ceas după ora de la care era interzis să mai ieșim din casă;

în 1943 obloanele stăteau mereu trase pe Valea Râului Monongahela, de teamă că avioanele lui Hitler vor reuși cumva să traverseze Atlanticul până la oțelăriile noaste, aliniate pe ambele țărmuri ale râului. Se pare că naziștii nu aveau altceva mai bun de făcut decât să aștepte ca vreo mamă îngrijorată să iasă cu lanterna în căutarea copilului ei după ce se dădea stingerea, ca apoi *jap!*, să năpădească întreaga flotă teutonică aeriană.

Pe polițist îl chema Charlie. M-a dus direct la temniță – fără să o anunțe pe mama până ce nu mi-a ilustrat întreg pericolul fatal al Aviației Militare Goering. Ce mai lecție de geopolitică a fost aceea! Altă dată am străpuns cu o țepușă un pește auriu din bazinul orașului și am fost dus de la închisoare la bibliotecă, unde am fost condamnat să citesc o lună despre viața animalelor. Și în fine, în Ziua Victoriei asupra Japoniei – când japonezii au strigat „Unchiul!"[1] – eu am acceptat o provocare și am spart cu praștia geamul unui crucișător de poliție. Mărturisind, am suferit prima mea ciocnire cu munca pentru a plăti geamul, devenind măturător plătit cu cincizeci de cenți pe săptămână în biroul de tipografie al bunicului meu.

După ce am plecat la Cornell am mai văzut Monongahela și râul lui verde doar o dată: când m-am dus acolo după primul an la universitate, ca să-i donez sânge bunicului meu care era pe moarte în spitalul orașului, la fel de puternic atunci când își dădea sufletul ca în timpul vieții. În altă cameră zăcea bunica mea, și ea pe moarte. Amândoi s-au stins la interval mai mic de douăzeci și patru de ore, bunicul meu, Harry Taylor Zimmer, Sr. luând sângele meu cu el în mormântul din

[1] *Uncle!*, de la *Uncle Sam*, o altă denumire pentru Statele Unite ale Americii. (n. trad.)

cimitirul de acolo. Familia mea s-a mutat iară și iară și iară, dar, în adâncul inimii, eu nu am părăsit niciodată Monongahela, unde am învățat, fiind învățat de alții, să îi învăț și eu, la rândul meu, pe alții, unde am învățat dragostea de muncă prin faptul că mi se cerea, chiar și ca băiețaș, să îmi asum și eu partea mea de responsabilitate și unde am învățat să născocesc eu însumi aventuri din toate fleacurile cotidiene care mă înconjurau – râul și oamenii care trăiau pe lângă el.

În 1964 câștigam o grămadă de bani. La asta am renunțat ca să mă fac profesor. Eram autor de reclame publicitare de circuit rapid, un tip tânăr cu talent pentru scris spoturi de televiziune lungi de treizeci de secunde. Munca mea se rezuma cam la o zi întreagă de lucru pe lună, iar restul timpului îl petreceam cu mic-dejunuri unde se discutau afaceri, martini-uri de după serviciu la Michael's Pub, cu urmăritul schimbărilor financiare a aproximativ douăzeci de agenții, ca să prind momentul oportun și să îmi abandonez poziția pentru mai mulți bani, și cu petreceri fără sfârșit care păreau întotdeauna să se termine cu dureri de cap cumplite.

Mă deranja faptul că tot acel caracter imperios al jobului era generat din exterior, dar ce mă deranja și mai tare era faptul că ceea ce făceam părea să nu aibă aproape deloc importanță – nici chiar pentru cei care mă plăteau. Și cel mai rău dintre toate, problemele pe care le ridica această muncă făceau parte dintr-un spectru atât de restrâns, că era evident că trecutul, prezentul și viitorul erau menite să reprezinte un tot: munca unui bărbat de douăzeci și nouă de ani nu diferea prin nimic de munca unuia de treizeci și nouă sau a unuia de patruzeci și nouă de ani (cu toate că nu păreau să fie autori de reclame de patruzeci și nouă de ani – n-aveam

idee de ce nu).

— Plec, i-am zis într-o zi șefului meu.

— Ai înnebunit, Jack? O să capeți participare la câștig anul acesta. Putem concura cu orice ofertă pe care o ai. Pleci la cine?

— Nu plec la nimeni, Dan. Adică, mă fac profesor la liceu.

— Data viitoare când o vezi pe mama ta, să-i zici din partea mea că a crescut un idiot. Doamne! Ce rău o să-ți mai pară! În orașul New York noi nu avem școli; avem pușcării pentru suflete pierdute. Predatul este o escrocherie, un proiect de binefacere pentru ratații care nu sunt în stare să facă altceva!

Tot așa m-au împuns câteva zile, unul câte unul, colegii mei din publicitate. Zeflemelile lor m-au făcut doar să devin și mai hotărât în decizia pe care o luasem; vapoarele și trenurile din Monongahela lucrau în mine. Simțeam nevoia să fac ceva ce nu era absurd mai mult decât simțeam nevoia unei alte petreceri ori a unui alt număr abstract în carnetul meu bancar.

Și așa am devenit profesor suplinitor la liceu, făcându-mi rondul între ce-i acum Centrul Lincoln până la Columbia, alma mater a mea, și din Harlem până la Bronxul de sud. După trei luni, condițiile jalnice de muncă, sălile urâte, cărțile rupte, repetatele cazuri de plângeri meschine din partea autorităților, clopoțeii, soneriile, mizeria de mâncare de la cantinele profesorilor, hainele necălcate, lipsa inexplicabilă a oricărei conversații despre copii printre profesori (până în ziua de azi, după treizeci de ani în această meserie, pot să spun cu toată sinceritatea că nu am auzit *nici măcar o dată*, în catedrele în care am fost, o conversație prelungită despre copii sau despre teoria predatului) aproape că

mă dăduseră gata.

De fapt, din prima zi când am început să predau, am fost atacat de un băiat care flutura un scaun deasupra capului. Totul s-a întamplat în abominabilul liceu Wadleigh, de pe 113th Street. Mi se dăduse clasa a opta de dactilografiere – șaptezeci și cinci de elevi și mașini de scris – cu următoarea dispoziție:

— Sub nicio formă nu trebuie să îi lași să dactilografieze. Nu ai autorizația necesară. Este clar? mi-a zis un om pe nume domnul Bash.

Nu cred să fi trecut mai mult de șaizeci de secunde de când am închis ușa și am emis ordinul să nu dactilografieze până ce cincizeci de mâini s-au târât ca șerpii sub învelitorile mașinilor de scris și au început să dactilografieze. Dar nu toate deodată – așa ar fi fost prea simplu. Prima dată au început trei mașini, *clac clac*, din partea dreaptă din spate. Repede, cine erau inculpații? Mă repezeam spre colțul respectiv, strigând *opriți-vă!*, când deodată, în spatele meu, începeau alte trei mașini! Răsucindu-mă cum numai un tânăr poate să se răsucească, am prins un băiețaș în flagrant. Apoi, pe fondul unei adevărate simfonii de clăncănituri de mașini, clopoței sunând și suluri aruncate, l-am ridicat pe băiat de pe scaunul lui și am anunțat prostește, cât am putut de tare, că îl voi pedepsi pe el ca să ia aminte și ceilalți la ce-i așteaptă.

— Păzea! a strigat o fată, iar eu m-am întors spre vocea ei tocmai la timp ca să-l văd pe un frate mătăhălos al puștiului mititel pe care-l țineam îndreptându-se spre mine cu un scaun ridicat deasupra capului. Eliberându-l pe frate-său, am înșfăcat la rândul meu un scaun și l-am ridicat în aer. O înfruntare! Ne-am privit unul pe altul de la o distanță de zece picioare pentru ceea ce a părut o

veșnicie, clasa zeflemind și urlând, când s-a deschis ușa, iar nimeni altul decât însuși cel care îmi dăduse ordinul de non-dactilografiere, asistentul-șef Bash, și-a făcut apariția.

— Domnule Gatto, cumva acești copii au dactilografiat?

— Nu, domnule, am răspuns coborând scaunul, dar cred că vor să dactilografieze. Ce propuneți să facă în schimb?

O clipă m-a privit, încercând să descopere semne de obrăznicie ori nesubordonare, dar apoi, parcă mai gândindu-se o dată înainte să pedepsească această neobrăzare, a spus numai:

— Folosește-ți propriile resurse! și a părăsit sala.

Cei mai mulți dintre copii au râs – mai văzuseră și înainte această scenă.

Atmosfera s-a destins, însă în mintea mea am supranumit Wadleigh „Școala Morții". Oprindu-mă pe la biroul secretarei în drumul spre casă, i-am zis să nu mă mai caute în caz că au nevoie de un suplinitor.

Nu mai departe de următoarea dimineață, telefonul meu a sunat la 6:30.

— Sunteți disponibil pentru lucru astăzi, domnule Gatto? a zis vocea vioi.

— Cine mă caută? am întrebat bănuitor. (În vremea aceea mă chemau zece școli ca să lucrez ca suplinitor, iar toate se prezentau de la început.)

— Legea spune clar, domnule Gatto, că nu trebuie să vă spunem cine suntem până nu ne spuneți dacă sunteți disponibil pentru lucru.

— Nu contează, am zbierat, numai o singură școală ar veni cu mizerii din astea! Și răspunsul e *nu*! Nu sunt niciodată disponibil pentru lucru în cocina voastră de

școală! și am trântit receptorul la loc în furcă.

Dar realitatea era că niciuna dintre repartizările ca suplinitor nu a fost floare la ureche: școlile aveau un obicei straniu de a-i exploata pe suplinitori și de a nu le oferi niciun fel de sprijin ca să poată supraviețui. Probabil că m-aș fi întors la anunțurile publicitare dacă o fetiță, în disperarea ei de a se elibera dintr-o situație de netolerat, nu m-ar fi tras în coșmarul ei legat de școală și nu mi-ar fi arătat cum să-mi pot găsi propria-mi însemnătate ca profesor, așa cum bărbații aceia puternici de pe vapoare și trenuri își găsiseră propria *lor* însemnătate – valută de care toți avem nevoie ca să ne păstram respectul de sine.

S-a întâmplat în felul următor. Uneori mai primeam câte un telefon de la vreo școală elementară. În această zi anume, fusesem repartizat la clasa a treia a unei școli de pe 107th Street, care pe vremea aceea era alcătuită aproape sută la sută dintr-un corp de profesori non-latino-americani și 99% din elevi latino-americani.

Ca mulți alți profesori ajunși la disperare, am așteptat și eu să treacă ziua ascultându-i pe copii la citit, unul după altul, și consumându-mi aproape toată energia încercând să fac restul audienței să tacă. Clasa aceasta era încadrată ca fiind foarte slabă și nimeni nu era în stare să lege mai mult de trei-patru cuvinte fără să se încurce. Dar dintr-o dată, o fetiță pe nume Milagros a parcurs ceea ce-i selecționasem să citească fără să facă nicio greșeală. După oră am chemat-o la catedră și am întrebat-o de ce se află în clasa de cititori slabi. Mi-a răspuns că „ei" (administrația) nu o lasă să plece de-acolo fiindcă, dupa cum i-au explicat mamei ei, Milagros chiar este o cititoare slabă care visează că este o cititoare mai bună decât este de fapt.

— Dar să vedeţi, domnule Gatto, fratele meu este în clasa a şasea, iar eu pot să citesc orice text din cartea lui mai bine ca el!

Asta m-a intrigat puţin, dar, ca să fiu sincer, nu prea tare. Cu siguranţă că autorităţile ştiau ce fac. Totuşi, fetiţa părea aşa de frustrată, încât am invitat-o să se calmeze şi să îmi citească din cartea de clasa a şasea. I-am explicat că dacă va citi bine, voi duce cazul ei la directoare. Nu mă aşteptam la nimic.

Milagros, pe de altă parte, se aştepta să i se facă dreptate. Năpustindu-se asupra textului „Diavolul şi Daniel Webster", a terminat primele două pagini fără greşeală. Doamne, m-am gândit, este o adevărată cititoare. Ce caută aici? Ei bine, poate era un simplu accident care se va îndrepta cu uşurinţă. Am trimis-o acasă, promiţându-i că-i voi susţine cazul. Nici nu mi-am imaginat ce cuib de vipere voi agita cu cererea mea de a o muta pe Milagros la o clasă mai bună.

— Aveţi tupeu, domnule Gatto. Nici nu-mi amintesc când un suplinitor mi-a dat ultima oară indicaţii cum să-mi conduc şcoala. Aţi urmat cursuri specializate pe citire?

— Nu.

— Ei bine, atunci cred ca aţi face bine să lăsaţi aceste lucruri pe seama specialiştilor.

— Dar copilul *poate* să citească!

— Şi ce sugeraţi?

— Sugerez să o testaţi şi, dacă se dovedeşte că nu e o prostuţă, s-o scoateţi din clasa în care este!

— Nu agreez tonul dumneavoastră. Niciunul din copiii noştri nu este prostuţ, domnule Gatto. Şi o să descoperiţi că fete ca Milagros deţin o mulţime de tactici prin care să-i păcălească pe amatori ca dumneavoastră.

Ce s-a întâmplat este că fata a memorat o poveste. Vedeţi şi dumneavoastră, aşadar, că, dacă mi-aş pierde vremea discutând cu oameni ca dumneavoastră, nu mi-ar mai rămâne deloc timp ca să-mi conduc şcoala.

Dar, în mod ciudat, eu îmi asumasem rolul de protector al fetei, chiar dacă cel mai probabil urma să n-o mai văd niciodată.

Am insistat şi, într-un final, directoarea a acceptat să o testeze chiar ea pe Milagros miercurea următoare, după şcoală. M-am asigurat s-o anunţ pe fetiţă a doua zi. Până atunci, ajunsesem la concluzia că directoarea avea, probabil, dreptate – memorase povestea – dar am avertizat-o totuşi că va trebui să cunoască vocabularul din toată cartea de citire pentru avansaţi şi să fie în stare să citească fără ezitare orice poveste pe care o va alege directoarea. Şi cu asta, mi-am zis, misiunea mea era îndeplinită.

Miercurea următoare, după şcoală, am aşteptat în clasă ca să se termine calvarul lui Milagros. La 3:30 a deschis timidă uşa clasei.

— Cum a mers? am întrebat.

— Nu ştiu, a răspuns, dar n-am făcut nicio greşeală. Doamna Hefferman era tare supărată, am văzut-o eu.

Am întâlnit-o pe doamna Hefferman, directoarea, a doua zi dis-de-dimineaţă, înainte de deschiderea şcolii.

— Se pare că am făcut o greşeală cu Milagros, a zis tăios. Va fi mutată, domnule Gatto. Mama ei a fost anunţată.

După câteva săptămâni, când am revenit la şcoală ca să suplinesc, Milagros m-a căutat ca să-mi spună că era acum în clasa de avansaţi şi că se descurca foarte bine. Mi-a dat şi o carte poştală sigilată. Când am ajuns în acea seară acasă, am găsit-o, nedeschisă, în buzunarul

sacoului. Am deschis-o și am găsit o felicitare pentru ziua de naștere, frumoasă, dar ieftină, cu floricele albastre pe ea. Deschizând felicitarea, am citit următoarele: „Profesor ca dumneavoastră nu se mai găsește. Semnat. Eleva dumneavoastră, Milagros.

Această frază simplă m-a făcut profesor pe viață. Era prima laudă pe care o primisem vreodată în existența mea de angajat care avea o valoare reală. N-am uitat-o niciodată, cu toate că pe Milagros n-am mai revăzut-o, ci doar am mai auzit de ea în 1988, douăzeci și patru de ani mai târziu. Atunci, într-o zi, am luat un ziar și am citit următoarele:

Titlul de Profesor de Meserii

Milagros M., Federația Unită a Profesorilor, i s-a acordat Titlul Distins de Profesor de Meserii al Departamentului de Educație de Stat pentru „rezultate dovedite și profesionalism exemplar". Profesoară de studii pentru munca de secretariat la Liceul Norman Thomas, orașul New York, unde a și absolvit, domnișoara M. a fost aleasă ca Profesoara Anului din Manhattan în 1985 și a fost nominalizată anul următor pentru Titlul de Femeia Formatoare de Conștiință de către Consiliul Național al Femeilor.

O, Milagros, oare este posibil ca eu să fi fost râul tău Monongahela? Nu contează, profesor ca tine nu se mai găsește.

Capitolul 4
Avem nevoie de mai puțină școală, nu de mai multă

Acest eseu – unul din preferatele autorului – a fost scris în mod special pentru prima ediție și a fost deseori susținut sub formă de discurs, înainte de publicarea cărții

— Noi făceam viitorul, a spus el,
dar aproape niciunul dintre noi nu s-a ostenit
să se gândească ce fel de viitor făceam. Și iată-l!

Când se va trezi Cel-care-doarme, H.G. Wells

I

Surprinzător de mulți oameni, altfel de bun-simț, nu reușesc să înțeleagă de ce anume orizontul și raza de acțiune a rețelelor de educație formală nu ar trebui extinse (prelungind, de exemplu, anul școlar ori ziua școlară) ca să confere o soluție economică problemelor ridicate de decăderea familiei americane. Un motiv pentru preferința acestor persoane cred că îl reprezintă și faptul că le este greu să perceapă adevărata deosebire dintre comunități și rețele, sau chiar și dintre familii și rețele.

Datorită acestei confuzii, ei trag concluzia că ceea ce

au de făcut este să înlocuiască o rețea rea cu una bună. Din moment ce eu nu sunt absolut deloc de acord cu premisa fundamentală că rețelele pot fi substituți practici ai familiilor și din cauză că, din punctul oricui de vedere, mult mai multă școală va costa mult mai mulți bani, m-am gândit să vă spun de ce, din perspectiva unui profesor de școală, nu ar trebui să ne gândim la mai multă școală, ci la mai *puțină*.

De obicei, persoanele care agreează instituția noastră de învățământ agreează și ideea de a aparține mai multor rețele în general și le este tare ușor să le descopere aspectele pozitive, însă trec cu vederea aspectele lor negative: rețelele, chiar și cele bune, storc de vlagă comunitățile și familiile. Ele aduc soluții *mecanice* (cantitative) problemelor umane, când, de fapt, ceea ce ar trebui – în caz că se pune problema să funcționeze vreo soluție – ar fi un proces lent, organic de trezire a conștiinței de sine, de descoperire a sinelui și de cooperare.

Să ne gândim la provocarea cu care dă piept cineva care vrea să slăbească. Este posibil ca acel cineva să recurgă la anumite trucuri mecanice pentru obținerea unui rezultat rapid, însă, din ce am auzit, nouăzeci și cinci la sută din nefericiții care o fac se păcălesc singuri. Kilogramele pe care le dau jos în acest mod nu le dau jos pentru multă vreme; le pun la loc în scurt timp. Alte soluții de rețele sunt la fel de temporare: un grup de studenți la drept poate vor forma o rețea ca să-și treacă examenele, dar de multe ori pregătirea unui compendiu pentru practica personală va fi o experiență izolată și solitară.

Aristotel a înțeles cu mult timp în urmă că singurul mod de a deveni om în adevăratul sens al cuvântului este acela de a participa într-o gamă complexă de afaceri

omenești; *aici* s-a deosebit el de Platon. Câștigul pe care îl are cineva atunci când consultă un expert și îi supune toată judecata este deseori cu mult depășit de pierderea permanentă a voinței proprii. Această descoperire explică și structura minuțioasă a comunicării *adevărate*, unde oamenii discută cu doctorii lor, cu avocații lor, cu preoții lor, le spun meseriașilor ce anume vor în loc să accepte ceea ce primesc de-a gata, de multe ori își gătesc în grabă propria mâncare în loc să o cumpere de la resturant sau să o decongeleze și fac o mulțime de alte acțiuni de *participare*. Bineînțeles că o comunitate adevărată este o adunare de mai multe familii adevărate la un loc, care funcționează ele însele în acest mod participativ.

Însă rețelele nu solicită întreaga persoană, ci doar o mică parte din ea. Dacă, pe de altă parte, funcționezi într-o rețea, ea îți cere să-ți suprimi toate părțile componente în afara aceleia care este de interes pentru rețeaua respectivă – un act cu totul nenatural, dar cu care te poți obișnui. În schimb, rețeaua îți va oferi eficiență în căutarea unui scop limitat. Este, de fapt, un pact cu diavolul, din moment ce în schimbul promisiunii unui câștig viitor, trebuie să renunți la statutul de om complet pe care îl deții în prezent. Dacă faci prea multe pacturi din acestea, vei ajunge să te scindezi în multe bucățele specializate, niciuna dintre ele complet umane. Și apoi nu mai este timp ca să le reintegrezi. Aceasta, în mod ironic, este soarta multora dintre cei care sunt implicați cu succes în rețele și fără îndoială că generează multe afaceri pentru curțile de divorț și terapeuții de variate facturi.

Fragmentarea cauzată de implicarea excesivă în rețele dă naștere unei umanități diluate, unui sentiment

că viețile noastre au scăpat de sub control – și chiar au scăpat. Dacă este să privim în față problema școlii și a crizei comunității în speranța că vom găsi o cale mai bună, trebuie să acceptăm faptul că școala, ca și o rețea, dă naștere în mare măsură agoniei contemporane. Nu avem nevoie de mai multă școală – avem nevoie de mai puțină.

Presupun că așteptați o argumentare a acestei afirmații, chiar dacă cei un milion și ceva de oameni care participă în prezent la educația acasă au început să roadă puțintel conștiința tuturor și sugerează că își vor croi drum până vor ajunge în atenția națională, când detaliile legate de succesul lor se mai răspândesc un pic. Așa că, pentru cei dintre dumneavoastră care nu ați aflat că nu avem nevoie de profesori cu diplome oficiale în școli cu certificate oficiale ca să primim o educație bună, permiteți-mi să vă expun o parte a mecanismului care face ca învățământul oficial să fie atât de slab. Și nu uitați, în caz că vă gândiți „dar *întotdeauna* a fost așa": chiar nu a fost întotdeauna așa.

Învățământul obligatoriu în școli-fabrici este un proiect foarte recent, foarte în stil Massachusetts/New York. De asemenea, nu uitați că până acum treizeci și ceva de ani puteai să scapi de învățământul public *după* școală; acum este mult mai greu să scapi, din cauză că altă formă de învățământ public – televizorul – s-a propagat peste tot, ca să înlăture și puțina atenție care rămânea neatinsă de școală. Așa că ceea ce era numai grotesc în felul în care îi tratam la nivel național pe tineri, înainte de 1960, a devenit de-a dreptul tragic, acum că divertismentul comercial al maselor, care creează dependență la fel ca oricare alt drog halucinogen, a barat orice portiță de scăpare din învățământul public.

Un fapt în general ignorat atunci când se ia în considerare natura comunitară a familiilor instituționale precum școala, marile corporații, colegiile, armatele, spitalele și organele administrative guvernamentale este acela că toate acestea nu sunt comunități adevărate, ci rețele. Spre deosebire de comunități, rețelele, așa cum v-am reamintit, au un mod extrem de îngust de a le permite oamenilor să stabilească legături între ei, mod caracterizat întotdeauna de un spectru foarte restrâns, cu una sau cel mult câteva trăsături specifice.

În ciuda momentelor ritualice precum petrecerea de Crăciun ori meciul de baseball de la birou, atunci când componentele umane individuale ale rețelei „se duc acasă", se duc acasă singure. Și în ciuda sprijinului filantropic al colegilor de serviciu, care ușurează situațiile de criză, atunci când oamenii din rețele suferă, suferă singuri, în caz că nu au o familie sau o comunitate care să sufere alături de ei.

Chiar și în cazul „comunităților" formate în cadrul căminelor studențești – cele mai captivante și intime simulări ale unei comunități pe care putem să ni le imaginăm – cine dintre noi nu a fost încercat de groaznicul sentiment că nu-și mai amintește prea bine, după absolvire, numele sau chipul prietenilor săi? Sau cine dintre noi, dacă reușim totuși să ni-i mai amintim, își mai dorește nespus de mult să reia legătura cu ei?

Un aspect enigmatic, prea puțin înțeles deocamdată, este faptul că „sentimentele de afecțiune" din cadrul rețelelor sunt într-o mare măsură simulate. Nu cu premeditare, însă, în ciuda anumitor simpatii sincere care ar putea să existe de-adevăratelea, comportamentul uman din cadrul condițiilor de rețea amintește deseori de un rol dintr-o piesă de teatru – să te potrivești unui

scenariu, scris ca să îndeplinească cerinţele poveştii. Şi aşa, momentelor de intimitate din cadrul reţelelor le lipseşte caracterul susţinut al echivalentelor lor din cadrul comunităţii. Aceia dintre dumneavoastră care îşi amintesc de minunata apropiere posibilă în viaţa din timpul armatei sau în echipele de sportivi şi care i-aţi uitat acum pe cei cu care eraţi cândva atât de apropiaţi veţi înţelege ce vreau să spun. În schimb, v-aţi uitat vreodată un unchi ori o mătuşă?

Dacă acest aspect, al pierderii adevăratei comunităţi din cauza mascaradei din reţele, nu este observat la timp, în sufletul victimei se va naşte o stare foarte asemănătoare cu cea care se numeşte „înfometarea cu păstrăv", care îi lovea pe exploratorii din sălbăticie fiindcă nu mâncau decât peşti de râu. Chiar dacă păstrăvii alină foamea – şi sunt şi delicioşi pe deasupra – cel care-i mănâncă ajunge încet, încet să sufere de pe urma lipsei de nutrimenţi suficienţi.

Reţelele precum şcolile nu sunt comunităţi, la fel cum pregătirea şcolară nu este educaţie. Ocupând cincizeci la sută din timpul total al tinerilor, închizându-i pe copii cu alţi copii de exact aceeaşi vârstă cu ei, sunând din clopoţei pentru a porni sau a opri munca, punându-i pe toţi să se gândească la acelaşi lucru, în acelaşi timp, în acelaşi fel, notându-i pe toţi la fel cum notăm legumele – şi în zeci de alte moduri abjecte şi prosteşti – şcolile-reţea storc de vlagă comunităţile, vlagă pe care o înlocuiesc cu un mecanicism urât. Nimeni nu supravieţuieşte acestor locuri păstrându-şi caracterul omenesc intact, nici copiii, nici profesorii, nici administratorii şi nici părinţii.

Comunitatea este locul unde oamenii se confruntă unii cu alţii de-a lungul timpului în *toată* diversitatea

lor umană: îşi văd părţile bune, părţile rele şi tot restul. Asemenea locuri susţin o viaţă de cea mai bună calitate – o viaţă de angajament şi de participare. Asta se petrece în moduri neaşteptate, însă niciodată atunci când ţi-ai petrecut mai mult de un deceniu ascultându-i pe alţi oameni cum *vorbesc* şi încercând să faci ceea ce îţi spun ei să faci, încercând să-i *mulţumeşti*, după modelul din şcoli. Este vorba de o diferenţă reală, pe termen de o viaţă întreagă, dacă scapi acestui tip de dresaj ori dacă te prinde în cursă.

Poate că un exemplu va clarifica această afirmaţie. Reţelele de reformatori urbani vor cădea de acord să ia în considerare problema vagabonzilor fără locuinţă, dar o comunitate se va referi la vagabonzii săi ca la oameni adevăraţi, nu abstracţiuni. Ron, Dave, Marty – o comunitate îşi va chema săracii după nume. Este o diferenţă.

Oamenii interacţionează într-o comunitate pe mii de căi nevăzute, iar recompensa emoţională este corespunzător de bogată şi complexă. Dar reţelele nu reuşesc să ne redea decât o simulare caricaturală a comunităţii, iar recompensa pe care ne-o oferă este extrem de limitată.

Eu însumi aparţin anumitor reţele, bineînţeles, însă singurele pe care le consider absolut sigure sunt cele care refuză să-şi asume această faţadă comunitară, îşi recunosc limitele şi se axează în totalitate numai pe a mă ajuta să duc la bun sfârşit o anume sarcină trebuincioasă. Dar o reţea-vampir ca o şcoală, care sfâşie bucăţi mari din timpul şi energia necesare consolidării comunităţii şi familiei – şi care cere mereu tot mai *mult* – merită să i se străpungă inima cu o suliţă şi apoi să i se bată cuie în coşciug. Frenezia cu care hrănim sistemul formal de învăţământ ne-a lăsat deja cu răni adânci în capacitatea noastră de a mai forma familii şi comunităţi,

ne-a făcut să sacrificăm timpul de care aveam nevoie pentru a-l petrece împreună cu copiii noștri și invers, copiii noștri cu noi. De aceea spun eu că avem nevoie de mai puțină școală, nu de mai multă.

Cine tăgăduiește faptul că rețelele pot duce anumite treburi la bun sfârșit? O pot face. Dar le lipsește capacitatea de a-i hrăni emoțional pe membrii lor. *Raționalitatea* extremă care stă la temelia rețelelor se bazează pe aceeași percepere greșită a naturii umane de care se fac vinovați și Iluminismul Francez, și Comte. Când suntem în forma cea mai bună, noi, ființele umane, suntem cu mult mai mărețe decât simple ființe raționale; în forma noastră cea mai bună, transcedem raționalitatea, în același timp încorporând metodele ei în nivelurile noaste inferioare de funcționare. Din acest motiv, computerele nu vor înlocui niciodată oamenii, căci ele sunt condensate a fi raționale și, prin urmare, foarte limitate.

Rețelele separă oamenii, în primul rând de ei înșiși, iar apoi, unul de altul, aducând ca argument faptul că acesta este modul eficient de a efectua o sarcină. Așa o fi, însă este un mod oribil de a te simți bine că trăiești. Rețelele îi însingurează pe oameni. Ele nu au capacitatea să-și corecteze mecanismele inumane și totuși să aibă succes ca rețele. În spatele anomaliei că rețelele arată ca niște comunități (dar nu sunt comunități) se ascund secretul grotesc al învățământului public și motivul pentru care extinderea domeniului școlar nu va face decât să agraveze condițiile periculoase ale dezintegrării sociale pe care este menită să o corecteze.

Vreau să repet acest lucru până vă săturați să-l auziți. Rețelele fac un rău imens prin aceea că se aseamănă îndeajuns de mult cu adevăratele comunități ca să dea

naștere unor așteptări cum că ar putea satisface anumite nevoi umane sociale și psihologice. În realitate, nu pot. Chiar și asocierile inerent atât de inofensive precum cluburile de bridge, cluburile de șah, grupurile de actori amatori sau grupurile de activiști sociali – dacă păstrează aparențele unei prietenii adevărate – vor lăsa, în ultimă instanță, acea senzație ciudată, cunoscută tuturor celor care trăiesc într-un oraș, că ești singur în mijlocul unei mulțimi. Cine dintre noi, cei care suntem activi în rețele, nu a avut această senzație? Să aparții mai multor rețele nu se numără ca și cum ai aparține unei comunități, indiferent de câte aparții ori de cât de des îți sună telefonul.

În ce privește o rețea, ceea ce ai primit la început rămâne tot ceea ce vei primi vreodată. Rețelele nu devin nici mai bune, nici mai rele; scopul lor limitat le menține în mare măsură la fel tot timpul, nici măcar nu este posibil să se dezvolte prea mult. Starea patologică ce se dezvoltă la un moment dat de pe urma acestor reluări constante ale unor contacte umane superficiale este sentimentul că „prietenilor" și „colegilor" tăi nici nu le pasă de tine mai departe de ceea ce poți să faci pentru ei, că nu sunt deloc curioși să afle în ce fel îți organizezi viața, nu sunt curioși să știe despre speranțele pe care ți le faci, despre fricile, victoriile, înfrângerile tale. Adevărul gol-goluț este că acești „prieteni", deplânși în mod ipocrit pentru indiferența lor, nu au fost niciodată prieteni, ci numai colegi de rețea, de la care, ca să fim drepți, nu ar trebui să se pretindă ceva mai mult decât atenția pentru interesul comun.

Dar dată fiind nevoia noastră nepotolită pentru o comunitate și improbabilitatea de a obține acea comunitate într-o rețea, devenim așa disperați în a găsi o

soluție, că ajungem să ne păcălim singuri în ce privește natura acestor legături. Orice ar însemna în realitate un „sentiment de afecțiune”, el înseamnă cu siguranță mai mult decât simpla companie sau chiar camaraderia intereselor comune.

II

În dezvoltarea societății umane, familiile veneau pe primul loc, apoi comunitățile și abia la coadă veneau și instituțiile înființate de comunitate ca să-i deservească tot ei. Mare parte a retoricii instituționale – proclamarea aspectelor importante – împrumută aceleași valori ca ale familiilor individuale care funcționează bine împreună.

În Statele Unite, mai ales de-a lungul ultimului secol și jumătate, purtătorii de cuvânt ai vieții instituționalizate au pretins să li se atribuie un rol ce îl depășește cu mult pe acela de serviciu în interesul familiilor și comunităților. Ei au căutat să guverneze și să dicteze așa cum făceau regii pe vremuri, cu toate că există și o diferență majoră. În cazul regilor din vechime, odată ce ieșeai din aria vocilor și trompetelor lor, puteai de obicei să faci cam ce-ți plăcea; dar în cazul instituțiilor moderne, tehnologia ne ajunge peste tot – nu ai unde să scapi dacă locul unde trăiești și familia cu care trăiești nu au posibilitatea să-ți ofere un refugiu.

Instituțiile – să zicem filosofii lor politici – sunt mai bune decât familiile la conceperea unor ordine de marș pentru rasa umană; așadar ele n-ar mai trebui să fie cele care urmează, ci cele care conduc. Conducătorii instituțiilor au ajuns să se considere mari *părinți artificiali* ai milioanelor de *copii artificiali*, prin care înteleg ai

noștri, ai tuturor. Această teorie ne consideră pe toți ca fiind legați într-un soi de relație familială abstractă, în care statul este adevărata mamă și adevăratul tată; în consecință, insistă asupra loialității noastre absolute în primul rând față de el.

— Nu întrebați, a spus Președintele Kennedy, ce poate face țara voastră pentru *voi*, ci mai degrabă întrebați ce puteți face *voi* pentru țara voastră.

Din moment ce „voi-ul” din afirmație este totodată real și uman, iar țara, așa-zis a noastră, este una dintre cele mai extreme abstracțiuni verbale, se poate vedea cu ușurință faptul că ordinul președintelui reprezintă o expresie a unei filosofii de familie artificială, care privește „națiunea” ca deținând drepturi superioare drepturilor „familiei”. Dacă nu vedeți nicio problemă aici, atunci probabil credeți și că școlile vor merge foarte bine cu un minimum de peticire. Dar dacă vă cuprinde un sentiment de neliniște în fața imaginii dumneavoastră și a familiei dumneavoastră sub formă de apendice al unei abstracțiuni, atunci ne aflăm pe aceeași lungime de undă. În cazul din urmă, suntem pregătiți să luăm serios în considerare ideea că avem nevoie de mai puțină școală, și nu de mai multă.

III

Aș dori să studiem puțin efectele distrugătoare pe care falsa pretenție a prerogativei instituționale le are atât asupra individului, cât și asupra vieții de familie, efecte la fel de profund distrugătoare, indiferent dacă această pretenție vine din partea unui guvern, a unei corporații ori a unui alt soi de rețea.

Dacă ne întoarcem la discuția inițială despre rețele,

va fi evident că fiecare din instituțiile noastre naționale reprezintă un loc unde bărbați, femei și copii sunt izolați în funcție de anumite aspecte separate de deplinătatea naturii lor omenești: după vârstă și după alte câteva considerente în cazul învățământului obligatoriu, ca și după alte mecanisme de sortare în cadrul celorlalte domenii instituționale.

Dacă performanța în interiorul acestor închisori înguste este percepută a fi măsura supremă a succesului, dacă, de exemplu, o medie de A este considerată scopul principal al vieții unui adolescent – pentru care candidatul își sacrifică aproape tot timpul și atenția – și dacă valoarea persoanei se calculează în funcție de izbânda sau înfrângerea sa în această căutare abstractă, atunci s-a construit o mașinărie socială care, conferind scop și înțeles unui comportament în fond lipsit de sens și bizar, fără doar și poate că va dezumaniza elevii, îi va aliena de propria lor natură umană și va rupe legătura naturală dintre ei și părinții lor – la care ar căuta altfel confirmare în probleme importante.

Bine ați venit în lumea învățământului public care tocmai asta are ca prim scop. Sunteți siguri că ne dorim să avem parte mai mult de el?

Pe măsură ce ne apropiem de secolul al douăzeci și unulea, nu greșim dacă spunem că Statele Unite au devenit o națiune de instituții, în ciuda faptului că au fost o națiune de comunități. Marile orașe abia dacă mai reușesc să susțină viața de comunitate, pe de o parte din cauza constantului du-te-vino al străinilor, din cauza constrângerilor legate de spațiu, din cauza mediilor infectate, dar mai ales din cauza competiției permanente a instituțiilor și rețelelor pentru custodia copiilor și a bătrânilor, pentru monopolizarea timpului

tuturor celor care se încadrează la mijloc. Izolându-i pe tineri și pe bătrâni de viața activă a locului și izolând populația activă de viețile tinerilor și ale bătrânilor, instituțiile și rețelele au reușit să iște o ruptură fundamentală între generații. Suferințele care apar de pe urma acestei rupturi nu au leac artificial; este imposibil să apară comunități pline de viață și satisfăcătoare acolo unde tinerii și bătrânii sunt închiși în afara lor.

Versiuni mutilate ale comunității se chinuie să supraviețuiască ici-colo, în locuri precum cele în care omogenitatea culturală a fost aprig protejată – ca, de exemplu, în Bensonhurst din Brooklyn sau în Polish Hill din Pittsburgh – dar, în general, „comunitatea" din orașe și suburbii este numai o biată iluzie care se reduce la evenimente artificiale, cum sunt festivalurile de stradă. Dacă v-ați mutat dintr-un carier în altul ori dintr-o suburbie în alta și v-ați uitat repede prietenii pe care i-ați lăsat în urmă, atunci înseamnă că veți fi trecut prin fenomenul la care mă refer. Peste nouăzeci și cinci la sută din populația Statelor Unite locuiește acum în cadrul a cincizeci de conglomerate urbane. Fiind înghesuiți acolo ca produs final al unor procese istorice destul de bine cunoscute, li se refuză un rol în orice fel de comunitate durabilă și bine definită. Sunt profund alienați de propriile lor interese umane. Ce altceva ar putea să însemne faptul că numai jumătate din cetățenii noștri eligibili sunt înscriși la vot? Dar faptul că abia dacă cincizeci la sută dintre aceștia chiar merg la vot? Astfel, în jurisdicții cu două partide este suficientă puțin mai mult de o optime din totalul de cetățeni ca să se aleagă funcționarii publici, presupunând că voturile se împart relativ egal. Am parcurs cale lungă pe acest drum, de a redefini ca alegere ceea ce înainte obșnuiam să considerăm datorie; dar la asta și

duce degrabă alienarea de comunitate: indiferență față de aproape orice.

Atunci când ni se oferă simulări instituționale ale comunității, un regim regulat de rețele – involuntare, ca școlile, sau „voluntare", ca locurile de muncă izolate, divorțate de diversitatea umană – nevoile omenești de bază sunt puse în cea mai serioasă primejdie, pericol cu mult amplificat în cazul copiilor. Țelurile instituțiilor, oricât de sănătoase și bine intenționate ar fi, nu sunt capabile să se armonizeze în profunzime cu natura unică a țelurilor omenești individuale. Indiferent de cât de bune sunt persoanele care administrează o instituție, instituțiilor le lipsește o conștiință fiindcă ele măsoară după metode de contabilitate. Instituțiile nu reprezintă un tot format din personalul lor și nici măcar din conducerea lor, ci sunt independente de amândouă și vor continua să existe și după ce administrația lor a fost complet înlocuită. Ele sunt idei care au prins viață, idei în serviciul cărora toți angajații devin simple servomecanisme. Scopurile principale ale acestor rețele imense sunt să reglementeze și să facă totul uniform. Din moment ce logica familiei și a comunității este să aloce scop diversității din jurul unei teme centrale, de fiecare dată când instituțiile intervin în mod pregnant în afacerile personale, fac mult rău. Ceea ce facem in realitate, redirecționând punctul central al vieților noastre de la familii și comunități la instituții și rețele, este că ne ungem rege o mașinărie.

IV

În urmă cu aproape un secol, un sociolog francez scria că scopul principal nedeclarat al oricărei instituții este să supraviețuiască și să crească, *nu* să îndeplinească misiunea pe care și-a formulat-o în mod oficial. Astfel, scopul principal al serviciului poștal de stat nu este să livreze corespondența, ci să ofere protecție angajaților săi și poate o scară modestă de promovare celor mai ambițioși. Scopul principal al unei organizații militare permanente nu este să protejeze securitatea națională, ci să asigure, pentru eternitate, faptul că o fracțiune din avuția națională va fi distribuită trupelor sale.

Acest potențial filistin – că a-i învăța pe tineri *contra cost* se va transforma inevitabil într-o instituție de protecție a profesorilor, și nu a elevilor – a fost cel care l-a determinat pe Socrate, cu mult timp în urmă, în Grecia antică, să-i condamne atât de drastic pe sofiști.

Dacă această perspectivă asupra lucrurilor vă neliniștește, gândiți-vă la sistemul de învățământ public al orașului New York, în care eu lucrez și care reprezintă una din cele mai mari organizații de afaceri de pe planeta Pământ. În timp ce educația administrată de acest părinte abstract este rău-văzută de toți, dreptul insituției de a-și *obliga* clientela să accepte asemenea sevicii îndoilenice este încă asigurat de poliție. Și se fac eforturi mari ca raza ei de acțiune să se întindă și mai departe – în ciuda tuturor dovezilor că a fost un dezastru de-a lungul istoriei sale.

Ceea ce conferă atmosferei din orășelele retrase de țară și din alte regiuni naționale stagnante o calitate deosebit de impetuoasă de diferență fundamentală nu este numai schimbarea radicală de peisaj față de suburbia

unui oraș, ci promisiunea libertății aproape absolute față de intervenția instituțiilor în viața de familie. Tatăl cel Mare nu supraveghează îndeaproape astfel de locuri. Prezența lui se face simțită cel mai tare tot în școli, care, chiar și acolo, macină mesajul lor neobosit de supărare, invidie, competiție și control al castelor prin intermediul notelor și al „claselor". Dar acolo viața de familie și comunitatea încă există ca antidoturi ale acestei otrăvi.

Afacerea aceasta căreia-i spunem „educație" – când de fapt vrem să spunem „școlire" – ne oferă un exemplu interesant de valori ale rețelelor în conflict cu valorile tradiționale ale comunității. De o sută cincizeci de ani, educația instituțională a găsit că e potrivit să ofere, ca prim scop al său, pregătirea pentru succesul economic. Educație bună = job bun, bani buni, *lucruri* bune. Acesta a devenit stindardul național universal, fluturat atât de Harvard, cât și de licee. Această prescripție îi face și pe părinte, și pe elev mai ușor de dirijat și de intimidat, atât timp cât conexiunea menționată mai sus este preluată fără semne de întrebare privind veridicitatea ei ori adevărul său filosofic. Destul de interesant este faptul că Federația Americană a Profesorilor identifică una din misiunile sale ca fiind aceea de a convinge comunitatea de afaceri să angajeze și să promoveze pe baza notelor de la școală, în așa fel încât formula notă = bani să fie recunoscută, la fel cum a fost împinsă să fie recunoscută și în cazul medicinei și al dreptului, după ani de lobby politic. Până acum, bunul simț al oamenilor de afaceri i-a determinat să angajeze și să promoveze după vechea metodă, folosind performanța și judecata personală ca măsuri preferențiale, dar posibil să nu mai reziste multă vreme așa.

Absurditatea ideii de a defini educația ca un bun

economic devine clară dacă ne punem întrebarea: ce anume avem de câștigat de pe urma perceperii educației ca mod de a spori creșterea impetuoasă a consumului care periclitează pământul, aerul și apa planetei noastre? Oare să continuăm să-i învățăm pe oameni că pot să cumpere fericirea în ciuda unui flux de dovezi că nu pot? Oare să ignoram dovezile că dependența de droguri, alcoolismul, sinuciderile în rândul adolescenților, divorțurile și alte culmi ale disperării sunt patologii ale celor prosperi, cu mult mai mult decât ale celor săraci?

De această întrebare, legată de semnificațiile pe care le-am ascuns atâta vreme de noi înșine, atârnă atât înțelegerea bolii care ne omoară, cât și leacul pe care îl căutăm. Care, după atâția ani, se presupune că ar fi scopul învățământului public? Cititul, scrisul și socotitul cu siguranță că nu sunt răspunsul, fiindcă abordate cum trebuie, acestea nu iau mai mult de o sută de ore ca să fie predate – și avem dovezi din belșug care ne arată că, în mediul prielnic, acestea pot fi degrabă învățate, la timpul potrivit, pe cont propriu.

Atunci de ce închidem copiii la grămadă cu străini, într-o rețea involuntară, timp de doisprezece ani? Nu cumva ca unii dintre ei să poată deveni bogați? Chiar și dacă lucrurile ar funcționa în acest fel – și mă îndoiesc că funcționează – de ce o comunitate sănătoasă nu ar privi o asemenea educație ca fiind cu totul greșită? O astfel de educație divide și clasifică oamenii, pretinzându-le să intre în mod forțat în competiție unii cu alții, ca apoi să-i etichteze public pe învinși, pe care literal îi degradează numindu-i material de „clasă inferioară". Și linia de sosire pentru câștigători este faptul că pot să-și cumpere mai multe *fleacuri*! Cred că oricine se gândește la asta nu se va simți liniștit cu o astfel de concluzie prostească.

Nu pot să nu cred că, dacă ne-am răspunde la întrebarea legată de ce anume ne dorim de la acești copii pe care îi închidem, nu ne-am da dintr-o dată seama din ce loc am apucat-o în direcția greșită. Am destulă încredere în imaginația și ingeniozitatea poporului american ca să cred că, în acel moment, vom veni cu o soluție mai bună – de fapt, cu un întreg supermarket de soluții mai bune.

Un lucru îl știu însă sigur: aceia dintre noi care au avut parte de familii iubitoare, chiar și numai puțin, își doresc ca și copiii lor să aparțină uneia la fel. Un alt lucru pe care îl știu este că, mai devreme sau mai târziu, trebuie să ajungi să aparții unui loc – să aparții dealurilor, străzilor, apelor și oamenilor lui – ori vei trăi o viață foarte, foarte tristă, de exilat pentru totdeauna. Să-ți descoperi *un rost al tău*, la fel, să-ți descoperi *un țel al tău* care să te mulțumească reprezintă o mare parte din ceea ce înseamnă educația. Însă cum s-ar putea reuși acest lucru închizându-i pe copii departe de lume este o chestiune care mă depășește.

V

O deosebire importantă între comunități și insituții o reprezintă faptul că cele dintâi au limitele lor naturale; ori se *opresc* din crescut, ori mor. Există și o explicație satisfăcătoare pentru aceasta: în cele mai bune comunități, toți membrii lor sunt persoane deosebite care, mai deveme sau mai târziu, influențează conștiința tuturor celorlalți. Efectele acestei atenții constante îi fac pe toți, bogați ori săraci, să se simtă importanți, deoarece singurul mod de a te simți important este atunci când cei din jurul tău îți acordă atenție. Bineînțeles că poți să și *cumperi* atenția,

însă nu-i același lucru. Viața în pseudo-comunități, unde trăiești împreună cu alții fără să-i observi și unde ești constant amenințat în felurite moduri de străini pe care îi găsești respingători, este tocmai opusul. În viața din pseudo-comunități ești anonim cea mai mare parte a timpului și *vrei* să fii anonim din cauza variilor pericole pe care alți oameni le-ar putea prezenta în caz că ți-ar observa existența. Aproape că singura cale prin care poți obține atenție într-o pseudo-comunitate este să o cumperi, fiindcă atmosfera predominantă este una de indiferență. O pseudo-comunitate nu este nimic mai mult decât un alt fel de rețea: prieteniile și devotamentul ei sunt trecătoare; problemele ei sunt considerate în mod universal a fi problemele altcuiva (ale altcuiva care ar trebui să fie *plătit* ca să le rezolve); tinerii și bătrânii lor sunt văzuți în general ca supărători; iar visul împărtășit de mai toți este să scape într-un loc mai bun, să „negocieze" la nesfârșit.

Spre deosebire de comunitățile adevărate, pseudo-comunitățile și alte rețele încăpătoare precum școlile se pot extinde indefinit de mult, atât timp cât nimeni nu le oprește. „Mai mult" poate că n-o fi „mai bine", dar „mai mult" este întotdeauna profitabil pentru persoanele care trăiesc de pe urma rețelelor. Asta este ceea ce se întamplă de fapt astăzi, în spatele presiunilor pentru o extindere și mai mare a învățământului: dacă această creștere poate fi continuată, o grămadă de oameni vor avea de câștigat o grămadă de bani.

Spre deosebire de mulțumirea complexă, uneori de nepătruns, pe care ți-o oferă comunitatea și viața de familie, succesul oferit de rețele este întotdeauna măsurat în etalări matematice ale superiorității față de ceilalți: Câte note de A? Câte kilograme date jos?

Câte investigații iscate? Competiția este sursa de viață a rețelei, iar stilul ei favorit este precizia sugerată de ierarhizarea numerică a performanței.

Competiția din afaceri privind calitatea produsului (atunci când există cu adevărat) este în general un lucru bun pentru cumpărător; menține afacerile la nivelul cel mai bun, fiindcă-și dau toată silința să mulțumească clientul. Competiția care se naște în cadrul unei instituții precum școala nu-i deloc același lucru. Într-o școală, competiția se iscă pentru câștigarea bunăvoinței vreunui profesor, iar aceea poate fi cu ușurință câștigată ori pierdută prin intermediul mult prea multor parametri subiectivi ca să fie chiar și numărați; întotdeauna bunăvoința este puțin arbitrară, iar uneori mai vătămătoare de atât: dă naștere invidiei, nemulțumirii și unei credințe în magie. Și profesorii trebuie să intre în competiție pentru bunăvoința acordată arbitrar de administratori, care poartă cu ea promisiunea unor clase mai bune sau mai slabe, a unor săli mai bune sau mai rele, acordul sau refuzul accesului la instrumentele de lucru și alți garanți ai ascultării, deferenței și subordonării. Cultura școlilor nu are sens decât ca răspuns al unui sistem de legături între recompense materiale și pedepse: A-uri, F-uri, învoiri la baie, steluțe aurii, clase „bune", acces la mașina-copiator. Tot ceea ce știm noi despre *scopul* pentru care oamenii se mobilizează să învețe anumite lucruri și să își dea toată silința este contrazis în cadrul acestor locuri.

Însuși adevărul reprezintă o altă linie de diviziune între comunități și rețele. Dacă nu te ții de cuvânt într-o comunitate, toată lumea află, și de aici încolo, ai o mare problemă. Dar în cadrul instituțiilor mari, minciunile în avantajul personal reprezintă chiar standardul

operațional; în școli sunt considerate ca făcând parte din joc. Părinților li se spun, în mare parte, minciuni, sau adevăruri pe jumate, fiindcă în general sunt considerați adversari. Cel puțin așa se întampla în toate școlile în care am lucrat eu. Numai cei mai nesăbuiți dintre angajați nu recurg la minciuni; abia dacă există penalizări atunci când ești prins – iar recompensele succesului pot fi considerabile. Darea în vileag a abaterilor instituționale este întotdeauna un mod foarte bun de a fi stigmatizat sau persecutat fără cruțare. Informatorii nu sunt niciodată promovați în vreo instituție, fiindcă, servind odată unui interes public, este prea posibil să o facă din nou.

Catedrala din Rheims este cea mai bună dovadă pe care o știu legată de ceea ce poate să facă o comunitate și ceea ce noi ne îndreptăm spre a pierde atunci când nu realizăm diferența dintre aceste miracole omenești și mașinăriile sociale pe care le numim „rețele". Rheims a fost construită fără instrumente care funcționează cu energie electrică, de oameni care au muncit zi și noapte timp de o sută de ani. Toți lucrau de bunăvoie; nimeni nu muncea ca sclav. Nicio școală nu preda construitul de catedrale.

Ce i-a apucat pe oameni să lucreze împreună timp de o sută de ani? Orice o fi fost, pare că e ceva despre care ar merita să ne interesăm în formarea educației noastre. Știm că pe lucrători îi uneau anumite legături profunde de familie și de prietenie, iar ca prieteni știau ce-și doresc cu adevărat în ce privește biserica. Papii și arhiepiscopii nu erau implicați. Însăși arhitectura gotică a fost inventată din pură râvnă – catedrala gotică stă precum un far care luminează, arătându-ne ceea ce este posibil să se reușească atunci când oamenii se unesc nesiliți de

nimeni. Ne arată un etalon, în funcție de care ne putem măsura propriile noastre vieți.

La Rheims, șerbii și fermierii și țăranii au umplut spații imense cu cele mai minunate vitralii din lume, dar nici nu le-a trecut prin cap să semneze vreunul. Nimeni nu știe cine le-a conceput sau cine le-a făcut, fiindcă modelul nostru de lăudăroșenie instituțională nu exista încă pe vremea aceea, ca să corupă sentimentul de comunitate. După atâtea secole, ele încă trâmbițează ce înseamnă să fii cu adevărat om.

VI

Comunitățile reprezintă adunări de familii și prieteni care găsesc un sens important în faptul de a-și extinde legăturile familiale la un grup de frați și surori onorifici. Ele sunt relații complexe de comuniune și de obligație, care se generalizează și la alții, mai departe de perimetrul gospodăriei.

Atunci când nu se poate obține integralitatea specifică unei vieți ca parte dintr-o familie într-o comunitate, singura alternativă, în afara aceleia de a accepta o viață de izolare, este de a căuta o integrare artificială în una din multele expresii de rețele disponibile în prezent. Dar nu-i o afacere bună! Integrarea artificială în sfera legăturilor umane – să ne gândim la acele cămine studențești sau fraternități – pare puternică, însă în realitate este foarte slabă; pare bine închegată, însă de fapt este plină de fisuri; dă senzația de trăinicie, însă de obicei este trecătoare. Și, de cele mai multe ori, nu se potrivește mai deloc nevoilor oamenilor, cu toate că se preface că este exact ceea ce le trebuie.

Bine ați venit în lumea școlii. Ar trebui să începem

să ne gândim la reforma școlară, oprind aceste locuri să funcționeze ca niște chisturi, corpuri impenetrabile, izolate, care ne iau banii, copiii și timpul fără să ne dea nimic în schimb. Ne dorim cu adevărat să avem parte de mai multă școală?

În ultimii ani, m-am tot gândit la problema transformării rețelei de școală obligatorie într-un soi de comunitate care să confere mulțumire emoțională, fiindcă se pare că există o mișcare contrară, care vrea să mărească substanțial controlul pe care învățământul îl are asupra timpului unui tânăr, timp menit familiei, timp menit comunității și timp personal. În presă și la televizor se flutură baloane de tatonare, ceea ce înseamnă că anumite grupuri importante se pregătesc să extindă raza de acțiune a învățământului obligatoriu, în ciuda caracterului său cu adevărat îngrozitor. Prietenii mei evrei ar numi asta „chutzpah", dar eu o interpretez ca pe un indicator al cât de încrezători sunt acești oameni în capacitatea lor de a o scoate la capăt.

Școala, aud că argumentează unii, ar avea mai mult sens și ar fi de mai bună calitate ca operație de nouă-la-cinci, sau chiar de nouă-la-nouă, funcționând ca atare pe tot parcursul anului. Spun alții că nu mai suntem o comunitate de fermieri, ca să trebuiască să le dăm timp copiilor ca să se ocupe de recolte. Acest învățământ al noii ordini mondiale va servi masa, va furniza moduri de recreere seara, va oferi terapie, îngrijire medicală și o gamă întreagă de alte servicii care vor transforma instituția într-o adevarată familie artificială pentru copii, mai bună ca cea inițială pentru copiii săraci, se spune – iar astfel se va nivela terenul de joacă pentru fiii și fiicele familiilor slabe.

Totuși mie, ca profesor de școală, îmi pare că școlile

sunt deja o cauză majoră pentru familiile și comunitățile slabe. Ele îi separă pe părinți și copii de o interacțiune esențială pe care ar trebui să o aibă între ei și de o curiozitate reciprocă în ce privește viața fiecăruia. Școlile înăbușă originalitatea familiei, apropriindu-și timpul critic necesar pentru dezvoltarea oricărei idei sănătoase de familie – iar apoi învinovățesc familia pentru eșecul ei de a fi familie. E la fel ca atunci când o persoană rău intenționată ridică prea devreme o fotografie din preparatele chimice de developat poze, iar apoi îl declară incompetent pe fotograf.

Nu cu mult timp în urmă, un senator din Massachusetts a spus că statul lui avea un grad mai înalt de alfabetizare înainte să adopte învățământul obligatoriu decât după ce l-a adoptat. Cu siguranță că este o idee demnă de luat în considerație: școlile și-au atins potențialul lor maxim cu mult timp în urmă, asta însemnând că „mai mult" în cazul școlilor nu va face lucrurile mai bune, ci le va înrăutăți.

VII

Orice ar însemna o educație, ea ar trebui să te facă o persoană unică, nu un conformist; ar trebui sa-ți dezvolte un spirit original care să te ajute să abordezi marile încercări; ar trebui să-ți permită să găsești valori care să-ți marcheze o traiectorie pe drumul vieții; ar trebui să te îmbogățească spiritual, să te facă o persoană care iubește ceea ce face, oriunde se află, cu oricine este împreună; ar trebui să te învețe ceea ce este important: cum să trăiești și cum să mori.

Ceea ce s-a interpus în calea educației din Statele Unite este o teorie a ingineriei sociale care susține că nu

există decât *o singură cale bună* de a rezolva problema creșterii copiilor. Iar această cale este o idee din Egiptul antic, simbolizată de piramida cu un ochi în vârf, cea care se află pe partea cealaltă a lui George Washington pe hârtia noastră de un dolar. Toți suntem pietre definite de poziția lor în piramidă. Această teorie a fost prezentată sub multe și diferite forme, dar, la bază, ea indică viziunea asupra lumii a unor minți obsedate să controleze alte minți, obsedate de dominație și de strategii de intervenție prin care să mențină acea dominație.

Poate că o fi funcționat pentru faraoni, însă cu siguranță că pentru noi nu a funcționat prea bine. Cu adevărat, nici una din mărturiile istorice nu aduce dovezi că vreo idee oarecare ar trebui să domine timpul de dezvoltare al tuturor tinerilor și totuși, candidații care doresc să monopolizeze acest timp n-au fost niciodată mai aproape de a câștiga premiul. Bâzâitul marii societăți de tip stup, întrezărită de Francis Bacon și de H.G. Wells în *Când se va trezi Cel-care-doarme*, nu s-a auzit niciodată mai tare ca acum.

Esența apărării mult-prețuitelor idealuri americane de viață privată, diversitate și individualitate stă în felul în care ne creștem copiii. *Copiii învață ceea ce trăiesc.* Puneți copiii într-o clasă și își vor trăi viețile ca într-o cușcă invizibilă, izolați de șansa să aparțină unei comunități; întrerupeți copiii sunând întruna din clopoței și alarme și vor învăța că nimic nu este important; obligați-i să se roage pentru dreptul lor natural de a merge la toaletă și vor deveni niște mincinoși și niște lingușitori; luați-i în derâdere și se vor retrage din orice fel de legături umane; faceți-i de rușine și vor găsi o sută de metode prin care să se răzbune. Obiceiurile deprinse în organizații de scară mare sunt fatale.

Individualitatea, familia și comunitatea, pe de altă parte, sunt, prin definiție, expresii ale unor organizații unice și nu merg niciodată pe gândirea de tip „ o singură cale bună” la scară mare. Timpul personal este absolut esențial dacă vrem să se dezvolte o identitate proprie, iar timpul personal este în aceeași măsură de important pentru dezvoltarea unui cod de valori personale fără de care nici nu ne putem numi persoane individuale. Copiii și familiile au nevoie de o slăbire a supravegherii și intimidării guvernamentale, dacă ar fi să se dezvolte *propriile* lor expresii originale de comportament. Fără acestea, libertatea nu are niciun sens.

Lecția vieții mele de profesor este aceea că atât teoria, cât și structura educației publice sunt în mod fatal defectuoase; ele nu pot să funcționeze în ideea de a susține logica democratică a idealului nostru național, fiindcă nu sunt credincioase principiului democratic. Principiul democratic încă reprezintă cea mai bună soluție pentru o națiune, chiar dacă în prezent nu ne ridicăm la standardele lui.

Educația publică nu poate funcționa în ideea de a forma o societate corectă, fiindcă obiceiurile ei zilnice sunt obiceiuri de competiție măsluită, de înăbușire și de intimidare. Școlile pe care le-am lăsat să se dezvolte nu pot funcționa în ideea de a învăța valori non-materiale – valorile care dau sens vieții tuturor, bogați ori săraci – fiindcă structura învățământului este menținută laolaltă de o tapițerie bizantină care ilustrează recompensa și amenințarea, dusul cu zăhărelul și joarda. Bunăvoința oficialilor, notele și alte fleacuri ale subordonării nu au nicio legătură cu educația; ele sunt accesorii ale servituții, nu ale libertății.

Învățământul public îi distruge pe copii. Nu ne trebuie

mai mult. Și, sub pretextul că este unul și același lucru cu educația, ne-a furat banii din buzunar, exact după cum a prezis Socrate cu mii de ani în urmă. Unul din cele mai sigure moduri de a recunoaște educația adevărată este faptul că nu costă prea mult, nu se bazează pe tot felul de jucării ori gadgeturi scumpe. Experiențele care îi dau naștere și conștiința de sine care o propulsează sunt aproape gratis. E greu să scoți un profit din educație. Dar învățământul este o cale extraordinară de a obține bani în mod necinstit, care tâlhărește tot mai mult pe zi ce trece.

Acum șaizeci și cinci de ani, Bertrand Russell, unul din cei mai mari matematicieni, cel mai mare filosof al secolului său și pe deasupra și rudă apropiată a regelui Angliei, a văzut că educația publică din Statele Unite avea un scop profund antidemocratic, că era o strategie de a impune unitatea națională eliminând diversitatea umană și eliminând nucleul care dă naștere diversității: familia. Conform Lordului Russell, învățământul public a creat un tip de elev *american* ușor de recunoscut: anti-intelectual, superstițios, lipsit de încredere în sine și posedând mai puțin din ceea ce Russell numea „libertate interioară” decât oricare din echivalenții săi din orice altă națiune pe care o cunoștea el, trecută ori prezentă. Acești copii școliți, spunea el, devin cetățeni cu un „caracter public” superficial, care privesc cu același dispreț atât virtutea, cât și estetica și care nu sunt pregătiți pentru crizele personale de care se vor lovi în viață.

Unitatea națională americană a reprezentat mereu problema centrală a vieții americane. Problema [unității naționale] era inerentă originilor noastre artificiale și cuceririi de noi teritorii vaste pe continent. Era valabilă în

1790 și este la fel de valabilă, poate chiar și mai valabilă, două sute de ani mai târziu. Undeva în apropierea Războiului de Secesiune am început să căutam scurtături spre unitatea pe care ne-o doream, apucând-o pe căi artificiale. Școala obligatorie a fost una din acele scurtături, poate cea mai importantă dintre ele. „Puneți mâna pe copii!" a spus John Cotton pe vremea coloniei Boston și aceasta a părut o idee așa de bună, că până la urmă, oamenii care priveau „unitatea" aproape ca pe o idee religioasă au pus-o în aplicare. A durat treizeci de ani ca să învingă o opoziție aprigă, dar până în anii 1880 criza trecuse – „ei" aveau copiii. De o sută zece ani, mulțimea „o singură cale bună" se tot întreabă ce să facă cu copiii și tot nu găsește un răspuns.

Poate că a venit timpul să încercăm ceva diferit. „Gardurile bune fac vecini buni", spunea Robert Frost. Soluția naturală prin care putem învăța să trăim laolaltă într-o comunitate este ca mai întâi să învățăm să trăim separat ca persoane individuale și ca familii. Numai atunci când ești mulțumit de tine însuți vei fi mulțumit și de cei din jurul tău.

Însă noi am abordat problema unității în mod mecanic, de parcă am fi putut să forțăm o soluție de inginerie îmbulzind la grămadă diferite familii și comunități sub umbrela largă și care omogenizează a instituțiilor precum școala obligatorie. Rezultatul acestei strategii a fost că ideile democratice care mai reprezentau singura justificare a experimentului nostru național au fost trădate.

Tentativa spre o scurtătură încă există și distruge și acum familii și comunități, la fel cum a făcut-o și atunci. Să reconstruim aceste lucruri, iar tinerii vor începe să se educe singuri cu ajutorul nostru – exact la fel cum

făceau și la începuturile națiunii noastre. Acum nu li se oferă nimic pentru care să muncească în afară de bani, iar aceștia nu au reprezentat niciodată o motivație de primă clasă. Dezmembrați aceste școli instituționale, aboliți sistemul de acreditare în învățământ, lăsați-i pe cei cărora le trece prin cap să predea să liciteze pentru clienți, privatizați întreaga afacere – aveți încredere în sistemul de piață liberă. Știu că este mai ușor de zis decât de făcut, însă ce altă alternativă avem? Avem nevoie de mai puțină școală, nu de mai multă.

Capitolul 5
Principiul congregațional. Începutul unei soluții americane pentru problema noastră școlară

Acest discurs, care în cele din urmă reprezintă una din cele mai binecunoscute săgeți din tolba mea de vorbitor peripatetic, și-a început existența sub o formă puțin diferită, de eseu, în The Maine Scholar.

Trăim vremuri suprarealiste. Întreprinderea școlii științifice lansează în continuare planuri pentru mai multă centralizare sub forma standardelor naționale, curriculumului național și a metodelor îmbunătățite de testare națională standardizată. La tot pasul găsim promisiuni miraculoase: mașinăriile sunt răspunsul; intervențiile masive sunt răspunsul; noile forme de pre-școlarizare sunt răspunsul; bâtele de baseball, megafoanele și lacătele sunt raspunsul. Chiar și în fața unui secol și jumătate de căutări eșuate după un răspuns, nimeni nu se îndoiește că totuși există un răspuns. Un singur răspuns. Singurul răspuns corect.

Poate că sunteți de acord, poate că nu. Însă dacă aveți măcar o urmă de îndoială că vreo prescripție centralizată ar fi atins cândva boala școlii, atunci să ne întoarcem o clipă la Noua Anglie colonială, unde exista o teorie

diferită a instituțiilor, o teorie care s-ar putea să conducă spre cea mai bună regândire/reformă, în cadrul căreia greșelile serioase se auto-limitează și, în termeni isorici, sunt de îndată prevenite de mecanisme naturale de piață. Să ne întoarcem pe coastele Noii Anglii coloniale, în orașe precum Salem și Marblehead, Framingham și Dedham, Wellfleet și Provincetown. Să luăm în considerare o altă perspectivă, care a crescut din pământul unei Lumi Noi, o perspectivă ce a șocat alte națiuni prin productivitatea genialității sale.

Acest nou sistem a luat naștere odată cu prima biserică puritană din Salem, organizată în 1629 de așa-numita „Procedură Salem". Nu exista cineva „mai sus" care să aprobe alegerea autorităților din biserică, așa că, în consecință, congregația a luat această responsabilitate asupra sa. Prin acest gest simplu, ei au luat puterea care aparținea în mod tradițional unui specialist cu diplomă și au pus-o în mâna oamenilor care se duceau la biserică. Acela era singurul criteriu al guvernării: ca alegătorul să ia în serios mersul la biserică și să se alăture unei congregații ca dovadă a acestui fapt. Era un gest grandios de patriotism local. Pe parcursul următorilor două sute de ani, acea revărsare de autoritate tradițională a corodat puterea-monopol a statului și a bisericii ca să transmită versiuni unitare ale adevărului. Fiecare congregație individuală își asuma un rol puternic în a-și particulariza parohia, implicându-i în dezbateri pe membrii ei laici și nu prin centralizarea inerentă hotărârilor luate de o autoritate exterioară. Fiecare congregație individuală își lua asupra sa responsabilitatea de a-și rezolva propriile probleme – indiferent dacă erau probleme legate de educație, de economie ori de doctrină – mai degrabă decât să se supună vechii autorități din Anglia sau noii

aristocrații de specialiști.

***

Toamna trecută am avut o conferință în orașul Dedham, la o biserică înălțată în 1638, la numai nouă ani după ce *Arabella* îi adusese în Boston pe nonconformiști. Biserica în care am ținut conferința era Unitariană Universalistă, dar la origine fusese Congregațională. Spirale albe, impresionant de modeste, linii grațioase – simplitatea și corectitudinea arhitecturii bisericii congregaționale este de neconfundat, remarcabilă și uniformă. Poate că sunteți sau nu conștienți de faptul că stilul de venerare care mergea mână în mână cu acest stil arhitectural a reprezentat religia originală și exclusivă a Coloniei din Portul Massachusetts, de la Procedura Salem până în 1834 – peste două sute de ani de ceea ce pare la suprafață să fi fost o religie de tip „o singură cale bună". Ori erai congregaționalist, ori nu erai nimic de care să ai curajul să vorbești în public fără să riști, cel puțin, să fii marginalizat, persecutat sau chiar ars pe rug. Până aici, toate acestea sună chiar mai rău decât școala monopolizată care ne distruge, nu-i așa?

Acești congregaționaliști erau atât de posesiv de protectori cu monopolul lor încât, acum o sută șaptezeci de ani, când Lyman Beecher a prins de veste că se apropiau unitarienii ieșiți din fundul iadului, a mers călare pe străzi, întocmai precum Paul Revere, amenințând:

— Vin unitarienii! Vin unitarienii!

Veți înțelege că Pastorul Beecher nu era tocmai încântat de sosirea unitarienilor. Dar în decursul secolului următor s-a petrecut un lucru extraordinar. Congregaționaliștii și-au schimbat încet, încet părerea,

fără să li se impună să și-o schimbe. Până la sfârșitul anilor 1800, unitarienii ajunseseră să fie foarte respectați în întreaga Nouă Anglie.

Majoritatea oamenilor percep Noua Anglie colonială ca pe întruchiparea celei mai mari perioade de conformism pe care această țară a cunoscut-o vreodată. Însă natura congregaționalismului ascunde o ironie foarte mare: structural, acest mod de viață presupune individualitate, și nu înregimentare. Serviciul divin este lipsit aproape complet de slujbe bisericești, punând accentul pe predicile la nivel local pe teme locale. Acest lucru practic garantează *disonanța* în cadrul congregației. Eforturile în căutarea clarității ale fiecărui membru al bisericii – acționând ca propriul său preot, propriul său specialist – conduc invariabil spre un progres în direcția adevărului. De ce spun asta? Ei bine, ceea ce tocmai am descris reprezintă un proces pe care Aristotel, Karl Marx, Thomas Hobbes și un număr mare de alți gânditori originali l-au numit „dialectica". Procedura congregațională era dialectică până în măduva oaselor, într-un fel foarte ostil gândirii ierarhizate.

Planificatorii centralizați din orice perioadă disprețuiesc dialectica fiindcă se pune în drumul transmiterii eficiente a ideii de „o singură cale bună" de a face lucrurile. Acum jumătate de secol, Bertrand Russel remarca faptul că Statele Unite erau singura țară majoră de pe Pământ care evita, în mod deliberat, să-i învețe pe copiii săi să gândească dialectic. Desigur că el se referea la America secolului douăzeci, țara școlii obligatorii de stat, nu la Noua Anglie a distincției congregaționale. V-ați întrebat de unde li se trage „yankeilor" reputația de netăgăduit că sunt încăpățânați, țâfnoși și că despică firul în patru cu viclenie? Acum știți. Roger

Williams a văzut și a recunoscut, la fel de limpede ca orice altă persoană contemporană cu el, legătura inevitabilă dintre disonanță și viața de calitate. Nu se poate s-o ai pe una fără cealaltă.

Studiul mult mai recent a arătat că orașele din Massachusetts ale secolului al șaptesprezecelea nu erau deloc uniforme, ci mai degrabă erau laboratoare ale alegerii și stilului la nivel local. Fiecare avea îndeajuns de multă flexibilitate ca să se abată de la ceea ce ar fi putut deveni o conducere de stat centralizată. Orașul Dedham, unde am avut conferința toamna trecută, fusese întemeiat de coloniști care își aveau originile în zona anglilor de est din Anglia, zonă care favoriza proprietatea privată și alegerea personală. Instituțiile anglilor de est s-au consacrat cu repeziciune și în Lumea Nouă. Pe de altă parte, Sudbury, un oraș vecin cu Dedham, fusese populat de coloniști cu rădăcini saxone și celtice, care, în mod tradițional, obișnuiau să împartă munca. Exact la fel cum făcuseră în Anglia, și în America dețineau la comun câmpuri deschise. Așadar, pe vremea Massachusetts-ului colonial exista o tensiune între cultura comună regională și cultura locală a satului. Asemenea tensiunilor care apar în muzică ori în poezie între o formă regulată și abateri artistice de la ea, tensiunile care au apărut în micile orașe și printre variile congregații și în cadrul fiecărei congregații luată în parte, au dat naștere unei energii impresionante, unui specific bogat și idiosincrasic ce caracteriza nota distinctivă care făcea Massachusetts-ul colonial să fie atât de deosebit.

Acum aș dori să studiem un aspect aparent jenant al vieții civile din Noua Anglie; și totuși, eu cred că el ascunde – paradoxal – secretul unei mari forțe, pe

care inginerii sociali care au construit și întrețin școala noastră-monopol de stat sunt siliți să îl omită: *Fiecare oraș avea posibilitatea să excludă oamenii care nu îi plăceau!* Oamenii aveau posibilitatea să-i aleagă pe cei cu care voiau să lucreze, să se organizeze într-un curriculum viu care să funcționeze bine pentru ei. Cuvintele primei Carte din Dedham cuprind perfect acest sentiment; primii coloniști voiau (și au reușit) să excludă „oamenii ale căror înclinații nu ni se potrivesc, a căror societate va fi vătămătoare pentru noi". Așa că, în mod ciudat, aceste prime orășele funcționau precum *cluburile* ori liceele selecte, cum funcționează MIT și Harvard în ziua de astăzi, reducând neînțelegerile dintre oameni la un nivel la care să poată fi rezolvate cu indulgență chiar de ele. Dacă luăm în considerare presiunile imense pe care le naște oricum procesul dialectic – în cadrul căruia toți oamenii își sunt proprii lor preoți, proprii lor stăpâni, în ultimă istanță – este greu de imaginat cum s-ar putea descurca altfel o societate congregațională. Dacă ar trebui să-i accepți pe toți, indiferent cât de ostili ar fi personalității, filosofiei ori misiunii tale, atunci orice acțiune ar rămâne imediat paralizată din cauza unor neînțelegeri fatale. Iar atunci cauzele și scopurile comune, care definesc cel mai bun tip de legături umane, s-ar reduce la acele câteva inițiative inofensive care nu au încărcătură politică, dacă există așa ceva.

Aici este o distincție subtilă: faptul de a trăi dialectic, așa cum făceau locuitorii Noii Anglii, dă naștere unor reușite spectaculoase și scoate la iveală în oameni calități puternice de caracter și de gândire; însă este imposibil de realizat acolo unde un întreg catalog de ființe umane sunt aruncate la întâmplare laolaltă și sunt obligate să stea împreună, cum se întâmplă în viața din

școala-monopol de stat. Ca să prevină haosul în aceste locuri, conducerea trebuie să țintească, cu orice preț, să facă totul pe cât posibil de uniform – timpul, spațiul, textele și metodele. Grecii aveau o poveste despre un om care se ocupa tocmai cu asta; numele lui era Procust. Procust îi tăia ori îi lungea pe călători ca să se potrivească în patul său de oaspeți. Sistemul funcționa perfect, însă era vai și amar de călător.

Acești locuitori din Noua Anglie au inventat un sistem în cadrul căruia oamenii care voiau să locuiască și să lucreze împreună puteau să o facă. Totuși, întreaga regiune părea să prospere din multe puncte minunate de vedere: material, intelectual și social. Aproape că era ca și cum, dacă te ocupai de propriile tale treburi, reușeai, pe o cale miraculoasă, să te ocupi și de treburile publice. Obiceiurile încrederii în sine, respectului de sine, neînfricării, democrației și loialității locale cultivau cetățeni buni. Școlile-monopol de stat bineînțeles că folosesc alt plan în ziua de azi. Oamenii sunt scoși vrând-nevrând din arii mari „de capturare" și apoi sunt azvârliți laolaltă în compartimente, în funcție de punctaje asemănătoare la testele standardizate. Acolo li se impune să funcționeze și să se comporte pe baza indicațiilor unor străini. Christopher Lasch notează în *Adevăratul și Singurul Cer*:

> Capacitatea de loialitate este întinsă în strat prea subțire atunci când încearcă să se alipească ipoteticei solidarități a rasei umane. Ea trebuie să se dezvolte în legătură cu oameni bine definiți, în locuri bine definite, și nu în legătură cu un ideal abstract al drepturilor universale ale omului. Iubim anumiți bărbați și anumite femei, nu umanitatea în general.

Aici este prinsă o părticică din ceea ce nu este în regulă cu școlile obligatorii, mari cât orașele din Noua Anglie, școli care nu permit o alegere a programei, a filosofiei ori a celor cu care să te întovărășești. Wendell Berry prinde o altă părticică într-o scrisoare adresată editorului unei reviste:

> Nu cred că „gândirea globală" este inutilă, cred că este imposibilă. Nu poți să te gândești la ceea ce nu cunoști, și nimeni nu cunoaște planeta asta. Unii oameni știu câte ceva despre mici părți ale ei [...]. Oamenii care gândesc global o fac reducând globul, în mod abstract și pe bază de statistici, la cantități. Tiranii politici și exploatatorii industriali au făcut asta cu mare succes. Concepțiile lor și lăcomia lor sunt abstracte, iar abstracțiunile lor conduc, într-un mod înfricoșător de direct și de simplu, spre acțiuni care sunt fără excepție distructive. Dacă vrei să faci fapte bune și de conservare, trebuie să gândești și să acționezi local. Efortul de a face fapte bune trădează jocul global. Nu poți face o faptă bună la nivel global [...] o faptă bună, ca să fie bună, trebuie să fie acceptabilă „geniului locului", după cum l-a numit Alexander Pope. Asta presupune o cunoaștere locală, deprinderi locale și o dragoste locală pe care practic nimeni dintre noi nu o posedă și nici nu o poate dobândi gândind global. O putem dobândi numai printr-o fidelitate locală pe care ar trebui să o întreținem câteva generații [...]. Nu-mi doresc să fiu iubit de oameni care nu mă cunosc; daca aș fi o planetă, aș simți exact la fel.

Deprinderile locale, cunoașterea locală, dragostea locală și fidelitatea locală reprezentau ceea ce forjăria Congregaționalismului din Noua Anglie făurea cel mai

bine, dar exista și un aspect negativ al acestui patriotism local.

Discriminarea religioasă a Noii Anglii timpurii era o metodă de a asigura suficientă armonie locală ca să se poată dezvolta o comunitate de oameni care se potriveau între ei și care împărtășeau o viziune comună asupra lucrurilor. Iată o scenă care s-a petrecut acum trei sute de ani în orașul Dedham, Massachusetts, la care poate că ai fi putut să fii martor chiar din biserica în care am vorbit eu: trei femei quaker, dezbrăcate pâna la brâu și biciuite prin tot orașul, legate fiind de coada unei căruțe. Ar fi puțin spus să afirmăm că un asemenea tratament sublinia faptul că înclinația spre quakeri nu era una potrivită în Dedham. Dar apoi, la drept vorbind, nici înclinația spre prezbiterianism nu era bine vazută. Însuși John Milton scrisese că „noul prezbiter nu este nimic mai mult decât vechiul preot scris cu litere mari", iar în consecință toți prezbiterienii au fost goniți în sălbăticia din New Jersey, unde au fondat Princeton. Bineînțeles că era la fel de dăunător pentru sănătatea ta să fii catolic în Dedham, ori nivelator, ori digger, ori hutterit. În acest mod detestabil, Dedham a reușit să se bucure de 234 de ani de puritate religioasă înainte ca monopolul său congregațional să fie distrus.

Ei bine, ce înseamnă toate acestea? Doar atât: aspectul negativ al alegerii locale este foarte ușor de văzut și chiar de prezis. Îl vedem bine ilustrat în exemplul Dedham-ului colonial. Dar întreaga problemă este cu mult mai complicată decât simplul fapt de a aloca o notă rea discriminării religioase sau oricărui alt tip de alegere socială care prescrie sau limitează un anumit fel de legătură umană. De exemplu, de unde am putea începe să căutam o explicație a faptului că oamenii aceștia au devenit treptat

mai toleranți și au ajuns să accepte toate formele de religie? Chiar și-au schimbat obiceiurile conservatoare până într-acolo că Massachusetts a câștigat o reputație națională de cel mai liberal stat din Statele Unite. Aceasta este o schimbare la o sută optzeci de grade, care ne-ar trebui lămurită în condițiile de atunci, lipsite de constrângere, de intimidare sau de o legislație puternic autorizată, nu-i așa? Cum s-au *auto-învățat* Dedham și restul acelor orașe să se reformeze fără să fie constrânse de specialiști și fără o intervenție centralizată? Nu uitați, ei permiteau numai practicanților unei singure religii să voteze. Dar s-au schimbat! Și nimeni nu i-a forțat să se schimbe! Un ceva misterios din străfundurile structurii congregaționalismului i-a făcut să renunțe la o parte din exclusivismul pe care aderarea la o dogmă biblică de elită li-l transmisese.

Sunt sigur că acel „ceva" a fost aproape în întregime o alegere locală necondiționată. Și a fost de auto-corectare! Deoarece bisericile orașului nu au format echipă ca să prezinte o „ortodoxie" insituționalizată care să facă fiecare oraș exact la fel ca oricare altul – cum fac în ziua de azi școlile-monopol de stat – abaterea dintr-o biserică putea contrabalansa cu rectificarea ei în altă biserică. Atât timp cât oamenii aveau posibilitatea să voteze prin simpla lor prezență, piața liberă pedepsea abaterile serioase, lăsând congregația pustie, la fel cum putea să recompenseze un loc bun, umplându-l de oameni. Și chiar dacă se găseau destui oameni ticăloși ca să formeze un oraș de ticăloși ori o congregație de ticăloși, atât timp cât nu exista o mașinărie construită ca să-i oblige pe toți ceilalți să se supună ideii lor, prejudiciul uman pe care putea ea să-l cauzeze era strict limitat. Doar când se nasc situații din care se poate ridica o „ortodoxie"

centralizată, asemeni unei piramide, apare pericolul ca vreo otravă centralizată să ne otravească pe toți.

***

Da, aspectele negative ale alegerii locale sunt ușor de observat, iar argumentul covârșitor în favoarea ei – acela că, în lipsa acestei alegeri, spiritul democrației nu poate exista – este greu de văzut. Din cauză că există și tiranie locală din belșug, este tentant să cedezi puterea – în numele dreptății – vreunei autorități centralizate, autoritate care să găsească, dintr-un sediu central, cea mai bună cale pentru toți. Asta este ceea ce se presupune că ar trebui să fie un curriculum național pentru școli, un mod rațional și corect de a introduce legi care să facă învățământul de proastă calitate să dispară. Un curriculum național nu le-ar fi permis niciodată orașelor Dedham, Sudbury, Framingham ori Wellfleet să se dezvolte în felul în care s-au dezvoltat; acesta ar fi fost un lucru periculos, imprevizibil și controversat – nu, ele ar fi fost reglementate în mod centralizat, la fel cum sunt reglementate și școlile noastre din ziua de azi, chiar și în lipsa unui curriculum național ori a unor standarde naționale.

Iar aici intervine dialectica. Experiența secolului nostru, planificat după o structură centralizată, nu a fost prea bună pentru majoritatea oamenilor. Conform unora, însăși planeta se află în mare primejdie. Iar chestiuni interzise prin lege precum alcoolul, abuzul de droguri sau rasismul nu par să dispară, cum a dispărut în mod firesc exclusivismul religios în Noua Anglie, sub un regim de alegere locală; în schimb, legea pare să le administreze proastelor obiceiuri o injecție care

le conferă o nouă viață virulentă. Gândiți-vă la marile victorii progresiste câștigate în tribunale din cauză că inginerii sociali nu au fost capabili să construiască un consens public, ori fiindcă nu au vrut să aibă răbdare: acțiuni afirmative, desegregația, restricții în ce privește reprezentările grafice cu conținut sexual care se găsesc la chioșcul local de ziare, diferite controverse legate de drepturile femeii și așa mai departe. Sunt oare toate acestea victorii pentru grupul pe care curtea de justiție a căutat să îl apere sau au ele aceeași valoare pe care ar fi avut-o dacă ar fi fost câștigate prin schimbarea consensului social? Conform celor mai mulți parametri, condițiile grele ale americanilor negri, spre exemplu, par să fie mai rele acum decât în 1960. Mai mult, o dispoziție răutăcioasă pare să existe la tot pasul, inclusiv în școlile noastre, care revarsă dispreț și neglijență peste eforturile suplimentare de a oferi o mână de ajutor descendenților sclaviei. Situația dificilă a femeilor este puțin mai greu de observat, însă dacă rata tot mai înaltă a sinuciderilor, bolile de inimă, bolile pe fond emoțional, sterilitatea și alte condiții patologice reprezintă un indicator, atunci admiterea femeilor *en masse* în locurile de muncă de tip unisex nu este o binecuvântare lipsită de aspectele ei negative. În plus, mai există și dovezi neliniștitoare cum că venitul unui *cuplu* muncitor din 1990 are o putere de cumpărare numai puțin mai mare decât venitul unui muncitor obișnuit din 1910. De fapt, acum doi muncitori sunt angajați la preț de unul – o urmare pe care Adam Smith sau David Ricardo ar fi putut să o prezică. Iar un cost social nu atât de evident al tuturor acestor chestiuni a fost distrugerea vieții de familie, pierderea căminului ca refugiu și adăpost și dezorientarea copiilor care, încă de mici, au fost crescuți de străini.

Oare produce intimidarea legală centralizată rezultatele sociale pe care le promite? Nu cu mult timp în urmă, narcoticele erau legale în Statele Unite; deși întotdeauna au reprezentat o pacoste dăunătoare, ele nu au ajuns la grad de epidemie până să se emită legi care să le interzică. Oare este posibil ca faptul de a *constrânge* oamenii să facă ceva să garanteze că ei se vor conforma numai superficial, cu rea voință, sau cu indiferență – în afara cazului în care ești dispus, precum Armata, să suspenzi majoritatea drepturilor umane și să apelezi la orice grad necesar de intimidare? Și în caz că cel din urmă este singurul mod prin care constrângerea poate să dea rezultate, care mai este valoarea *umană* de a o folosi, dacă ea diminuează calitatea vieții umane?

Mai multe prohibiții în posibilitatea de a alege în ce privește educația sunt impuse în prezent prin lege, menținând cu sfințenie o birocrație exclusivă de profesori și administratori cu diplome și literalmente sute de agenții invizibile, care sunt necesare pentru a intreține instituția școlii-monopol de stat. Sfidând lecțiile pieței, acest megalit psihopatic s-a făcut din ce în ce mai puternic, în ciuda eșecurilor sale imense de a educa, de-a lungul întregii sale istorii. Reușește să supraviețuiască numai din cauză că se folosește de puterea poliției de Stat ca să-și umple clasele, altfel pustii. Interzice posibilitatea de alegere locală și diversitatea și, datorită acestei prohibiții, a avut un efect îngrozitor asupra naturii moralei noastre naționale. Efectul pe care prohibiția națională, prin lege, a alcoolului l-a avut asupra coeziunii sociale și asupra valorilor comune reprezintă o lecție practică – sper că prea recentă ca să o dăm uitării. Și, în comparație cu prohibițiile pe care școala-monopol de stat le impune asupra familiilor

și copiilor unei națiuni, prohibiția alcoolului este un episod minor. Împiedicând desfacerea unei piețe libere a educației, o mână de ingineri sociali, sprijiniți din spate de industriile care profită de pe urma învățământului obligatoriu – colegiile de profesori, editorii de manuale, furnizorii de materiale și alții – s-a asigurat de faptul că majoritea copiilor noștri nu vor primi o educație, chiar dacă vor fi perfect școliți.

Divorțat de religie, principiul congregațional reprezintă o forță psihologică ce propulsează persoane individuale să-și atingă potențialul maxim atunci când funcționează în grupuri mici de oameni cu care se simt în armonie. Dacă te gândești la aceasta, începi să te întrebi ce rost are să aranjezi lucurile în orice alt fel. Congregaționaliștii înțelegeau în profunzime ideea că lucrurile bune se întâmplă spiritului uman *atunci când este lăsat în pace.*

Cea mai bună dovadă pe care o am la îndemână pentru faptul că este o idee minunată să-i lași pe oameni în pace, să-și aranjeze propriile destine locale, este însăși ciudata sociologie a prezenței mele de anul trecut ca vorbitor în Dedham. Acolo, într-o comunitate care biciuise femei quaker pe jumate goale, stăteam eu – un romano-catolic cu nevasta prezbiteriană de origine scoțiană, însoțit de bunul meu prieten Roland, pe jumătate păgân, pe jumătate evreu – într-o biserică unitariană universalistă, care fusese odată congregațională. Niciun act din legislația Massachusetts-ului, nicio pronunțare a Curții Supreme nu au făcut acest lucru posibil. Oamenii au învățat să fie vecini în Dedham din cauză că trei sute de ani au avut posibilitatea reală de a alege, inclusiv posibilitatea de a alege să facă propriile lor greșeli. Toată lumea a învățat o cale mai bună decât excluderea

prin care să-și rezolve neînțelegerile, pentru că au avut timp să se gândească la această problemă și să-i dea de cap – timp măsurat în mai multe generații.

Dar dacă li s-ar fi *impus* să se schimbe și li s-ar fi impus, ca altor imigranți, să-și schimbe comportamentul și să-și abandoneze cultura în cadrul școlilor obligatorii instituite în acest scop, cred că ceea ce s-ar fi întâmplat ar fi fost următoarele: unii dintre ei ar fi *părut* că se schimbă, însă ar fi nutrit resentimente atât de puternice, fiind privați de posibilitatea de a alege, că s-ar fi dezvoltat vreun mod de răzbunare. Și marea majoritate a grupului privat de posibilitatea de a alege, de obiceiuri, de familie și de rădăcini ar fi reacționat în variate feluri ca răspuns la aceste presiuni sociale – ar fi înnebunit încet ori ar fi devenit oameni simplificați, poate potriviți să care pietre ca să construiască piramidele altora sau să se uite la fanteziile simplificate ale televizorului, dar nepotriviți pentru aproape orice altceva.

În ciuda admirației numai la nivel declarativ față de posibilitatea de alegere locală, pe care continuăm să o avem încă de pe vremea perioadei congregaționale, școlile noastre funcționează după un plan centralizat și au deja gata pregătit un curriculum național, mijlocit de industria editării de manuale și de training-urile standardizate ale profesorilor. Este destul de evident faptul că școlile noastre au eșuat, în mod spectaculos, în a le oferi copiilor noștri educația pe care ne-o doream pentru ei, identitatea pe care ne-o doream pentru ei sau în a le transmite visul societății democratice lipsite de diviziunile de clasă, vis după care încă tânjim; ceea ce ne scapă este logica acestui eșec. Permițând impunerea direcției de către centre care sunt mult în afara controlului nostru, am ratat în repetate rânduri morala principiului

congregațional: *oamenii nu sunt nici pe departe compleți dacă nu se adună în mod voluntar* în grupuri de suflete armonioase. Faptul de a se aduna laolaltă ca să-și împlinească visurile de individualitate, familie și comunitate, visuri potrivite cu natura lor umană, este ceea ce îi face compleți; numai sclavii sunt adunați de alții. Iar aceste visuri trebuie scrise la nivel local, fiindcă a manifesta ambiții mai mari fără o asemenea bază înseamnă să pierzi legătura cu lucrurile care dau sens vieții: identitate, familie, prieteni, muncă și o comunitate intimă.



Mie îmi pare că în Statele Unite există două moduri „oficiale", ambele greșite, de a privi starea educației din zilele noastre. Întâi, o considerăm a fi o problemă de inginerie, care poate fi făcută să dispară printr-o abordare pragmatico-instrumentală. Din această perspectivă, există numai o cale bună și una rea de a educa și, în niciun caz, miile de posibilități private individuale, în care poate că ar fi crezut congregaționaliștii Noii Anglii. Apoi, privim învățământul de parcă ar fi un personaj dintr-o dramă fără sfârșit care se desfășoară într-un tribunal, dramă în care îi căutăm pe ticăloșii care ne-au împiedicat copiii să învețe. Profesori slabi, manuale proaste, administratori incompetenți, politicieni răi, părinți rău instruiți, copii slabi – oricine ar fi ticăloșii, noi îi vom găsi, îi vom acuza, îi vom da în judecată, îi vom judeca, poate chiar îi vom executa! Atunci totul va fi în regulă.

Din aceste două moduri greșite de a privi educația, s-au dezvoltat industrii enorme, care pretind că au puterea să vindece învățământul public de conflictele

și demonii săi în schimbul bogățiilor. În tot carnavalul acestei gândiri magice, s-a format o paradă de profitori: analiști, consultanți, cercetători, cămine universitare, scriitori, consilieri, foiletoniști, comitete pentru manuale, consilii școlare, corporații de testare, jurnaliști, colegii pentru profesori, departamente ale statului pentru educație, persoane care monitorizează, coordonatori, producători, profesori și administratori cu diplome, emisiuni televizate și o hoardă întreagă de afaceri legate de școală – toate excrescențe parazite ale monopolului de stat asupra conceptului de școală.

Marea atracție pe care o prezintă, pentru mulți dintre noi, ingineria socială și demonologiile antisociale este faptul că ambele ne promit în esență o rezolvare rapidă. Acesta a fost dintotdeauna aspectul întunecat al visului american, și anume căutarea unei soluții ușoare, credința în magie. Parada fără sfârșit de promisiuni care consituie chintesența reclamelor americane – una dintre cele mai mari întreprinderi naționale ale noastre – confirmă gradul profund de superstiție care stă la baza fundației noastre naționale, superstiție care a fost instituționalizată în afacerile de publicitate. Bani obținuți cu ușurință, sănătate păstrată cu ușurință, frumusețe obținută cu ușurință și educație obținută tot cu ușurință – doar dacă reușim să găsim incantația potrivită. Pândind din spatele magiei, stă imaginea oamenilor ca mașinărie care poate fi construită și reparată. Aceasta este moștenirea noastră calvinistă, strigând la noi după sute de ani și spunându-ne că lumea și toată diversitatea ei plină de viață este numai o mașinărie, nu prea greu de ajustat dacă aruncăm deoparte sentimentalismul și ardem ticăloșii, metaforic vorbind sau chiar pe ruguri, în funcție de secolul în care ne aflăm. Reforma școlară

reprezintă, pentru cei mai mulți dintre noi, un tehnician apucând cheia potrivită, ori Perry Mason găsind indiciul care-i trebuia ca să-l prindă pe răufăcător.

* * *

În ultimă instanță, felul în care ne raportăm la problemele sociale depinde de filosofia noastră despre natura umană: ce credem că sunt oamenii, de ce anume credem că sunt ei capabili, care ar putea fi sensul existenței umane, dacă există vreunul. Dacă oamenii sunt mașinării, atunci școala nu poate fi decât un mod de a face aceste mașinării mai trainice; logica mașinăriei impune ca părțile să fie uniforme și interșanjabile, toate operațiile să fie constrânse de un anumit timp, previzibile, economice. Vă amintesc toate acestea de școala la care ați mers, de școala la care merg copiii dumneavoastră? Din păcate, Războiul de Secesiune ne-a arătat, fără urmă de îndoială, utilitatea atât financiară, cât și socială a înregimentării; însă, în ciuda faptului că această concepție despre oameni ca mașinării se vehiculează de mii de ani, puterea ei efectivă a început să se manifeste abia la sfârșitul Primului Război Mondial.

Educația americană transmite, prin intermediul metodologiei sale, faptul că oamenii sunt mașinării. Clopoțeii sună, circuitele se deschid și se închid, energia trece, mai multă sau mai puțină, calitățile sunt reduse la un sistem de numerotare, se urmează un plan de care părțile componente ale mașinăriei nu știu nimic. Octavio Paz din Mexic, câștigătorul Premiului Nobel pentru Literatură din anul 1990, are de spus următoarele despre școlile noastre:

În sistemul nord american, bărbații și femeile sunt supuși, încă din copilărie, unui proces inexorabil. Anumite principii cuprinse în formule scurte sunt repetate la infinit în presă, la radio, la televizor, în biserici și mai ales în școli. Un individ îngrădit de aceste uneltiri este asemenea unei plante într-un ghiveci care este prea mic pentru ea. Nu poate crește și nici nu se poate maturiza. Acest tip de conspirație nu poate provoca altceva decât revolte individuale violente.

Nu putem crește și nici nu ne putem maturiza, ca plantele din ghivece prea mici. Suntem dedați dependenței; în actuala noastră criză națională de maturitate, părem să așteptăm ca profesorul să ne spună ce să facem, însă profesorul nu vine niciodată ca să facă asta. Poduri se prăbușesc, bărbați și femei dorm pe stradă, bancherii ne înșeală, bunăvoința decade, familiile se trădează unele pe altele, statul minte ca o chestiune de politică – corupția, rușinea, boala și senzaționalismul se găsesc la tot pasul. Nicio școală nu posedă un curriculum care să furnizeze o soluție rapidă.

Vechii congregaționaliști ar fi fost capabili să pună de îndată degetul pe motivul pentru care societățile piramidale – ca cele pe care le susține forma noastră de monopol asupra învățământului – trebuie întotdeauna să o sfârșească în apatie și dezorganizare. La rădăcină, ele se bazează pe minciuna cum că există „o singură cale bună" în ce privește afacerile omenești și că specialiștilor li se poate acorda conducerea permanentă a întreprinderii învățământului. Este o minciună, deoarece dinamica schimbătoare a timpului, a situației și a locului alocă o competență care, la scurt timp după ce a fost câștigată, devine irelevantă și învechită.

Învățământul monopolizat a reprezentat cea mai importantă instituție de instruire a societății de tip stup. Ea atestă oficial specialiști permanenți, care se bucură de privilegiile unui statut nejustificat de rezultatele pe care le au. Din cauză că aceste privilegii, odată dobândite, nu vor fi cedate de bună voie, s-au format aparate întregi de privilegii care sunt imposibil de schimbat. Chiar și dacă sunt aspru criticate, ele cresc tot mai mari și mai periculoase, deoarece hrănesc aspecte importante ale sistemului nostru politic și economic. Ele sunt literalmente imposibil de reformat, fiindcă au încetat să mai fie umane, transformându-se în structuri abstracte, de o eficiență impecabilă, independente de mecanismele de supraviețuire ale trainicului control omenesc. Aici nu mai este vorba de un demon cu care să te poți lupta, cum a făcut Daniel Webster cu Scaraoțchi, ci de unul care trebuie înfometat până la moarte privându-l de victime.

Învățământul monopolizat reprezintă cauza principală pentru care ne-am pierdut identitatea națională și individuală. Faptul că a instituționalizat diviziunea claselor sociale și a acționat ca agent al castelor este un lucru care stârnește repulsie miturilor noastre fondatoare și realității perioadei noastre fondatoare. Puterea lui provine din multe părți, firul istoric anti-copil, anti-familie fiind unul singur – dar cea mai mare putere și-o trage din aceea că se face un adjunct al tipului de economie comercială pe care îl avem, care solicită mereu consumatori nemulțumiți.

***

A venit timpul să-i punem capăt. Acest sistem nu merge și reprezintă unul din motivele pentru care lumea noastră se prăbușește. Niciun fel de peticire nu va face ca mașinăria școlii să funcționeze în ideea de a produce oameni educați; *educația și școala sunt, după cum am resimțit toți, doi termeni care se exclud reciproc.* În 1930, acum șaizeci de ani buni, Thomas Briggs a susținut, în timpul Prelegerii Inglis de la Harvard, că „marea investiție a națiunii în licee nu a dovedit niciun rezultat respectabil"; două decenii mai târziu, în 1951, un studiu făcut pe 30 000 de școlari din Los Angeles a arătat că șaptezeci și cinci la sută din elevii de clasa a opta nu puteau găsi Oceanul Atlantic pe hartă, iar majoritatea nu puteau calcula cincizeci la sută din treizeci și șase. Din experiența mea personală, stau martor că situația, în mod cert, nu se prezintă mai bine nici în ziua de azi.

Până la urmă, ce se întâmplă de fapt? Orice dezbatere adevărată ar trebui să atingă serios problema eșecului universal al oricărui tip de școală-monopol de stat. În completare și cu televizorul, puterea distrugătoare a învățământului este acum minunată și ieșită complet de sub control. Instituția televiziunii, foarte asemănătoare structural cu cea a învățământului public, s-a extins cu atâta succes, încât acum toate portițele de scăpare care existau înainte sunt blocate. Am distrus mintea și caracterul copiilor națiunii noastre furându-le tinerețea și luându-le posibilitatea de a alege singuri. Chiar și în caz că se va găsi o soluție ca piramida să fie răsturnată, timp de încă un secol vom avea de plătit un preț enorm pentru această crimă – sub forma umanității pierdute. Începutul unui răspuns ar fi să scăpăm de monopol.

Ce este de făcut? Uitați-vă la Dedham, la Sudbury, la Marblehead și la Provincetown, toate atât de diferite

și totuși capabile să întâmpine nevoile comunității lor. Întoarceți spatele soluțiilor naționale și priviți spre comunitățile de familii ca spre laboratoare de succes. Să ne întoarcem spre noi înșine până ajungem să stăpânim prima dispoziție a oricărei filosofii vrednice de denumirea „cunoaște-te pe tine însuți". Înțelegeți faptul că toate comunitățile prospere cunosc adevărul maximei „gardurile bune fac vecini buni", totodată fiind capabile să recunoască, să respecte, să înțeleagă, să aprecieze și să învețe din ceea ce alte comunități au altfel.

Căutați răspunsuri la principiul congregațional. Încurajați și sprijiniți experimentarea; aveți încredere în copii și familii, pentru că știu ce este cel mai bine pentru ele însele; opriți izolarea copiilor și a bătrânilor în complexe rezidențiale împrejmuite; implicați-i pe toți, din toate comunitățile, în educația tinerilor: din afaceri, din instituții, pe bătrâni, familii întregi; căutați soluții locale și întotdeauna acceptați o soluție individuală mai degrabă decât una corporatistă. Nu trebuie să vă speriați de consecințele educaționale: cititul, scrisul și socotitul nu sunt prea greu de predat, dacă faci efortul să vezi că agenda școlară și constrângerile nu scurtcircuitează întâlnirea personală a fiecăruia cu el însuși, ca să învețe aceste lucruri. Dispunem de dovezi din belșug care ne arată că sunt suficiente mai puțin de o sută de ore ca o persoană să ajungă să știe carte și să devină autodidactă. Nu vă speriați de strategii de intimidare care caută să vă determine să vă predați copiii specialiștilor.

Cred că ar trebui abolit sistemul de acreditare în învățământ pe cât de repede posibil. Faptul că specialiștii din învățământul acreditat sunt socotiți ca o condiție necesară pentru a face învățatul posibil este o fraudă și o escrocherie. Uitați-vă în jurul dumneavoastră: rezultatele

diplomelor care se dau în colegiile pentru profesori sunt în școlile pe care le vedeți. Lăsați pe oricine care dorește să predea să o facă; dați-le familiilor înapoi banii de impozite, ca să poată alege după bunul lor plac – cine ar putea fi cumpărător mai atent ca ele, dacă li s-ar oferi mijloacele de comparație? Reinstaurați sistemul congregațional, după modelul cu adevărat nemanipulat al pieței libere – pe această cale dialectica socială va putea reveni la viață. Aveți încredere în familii și vecinătăți și în persoane individuale, că-și vor raspunde cum trebuie la întrebarea „pentru ce ne trebuie educația?". Dacă unii dintre ei vor găsi un răspuns diferit față de ce ați prefera dumneavoastră, să știți că nu vă privește și nu ar trebui să fie problema dumneavoastră. Tipul nostru de învățământ a ascuns în mod voit faptul că răspunsul la o asemenea întrebare trebuie formulat, și nu luat ca de la sine înțeles, dacă este să nutrim ceva mai mult decât o ridiculizare a democrației. Nu este legitim să așteptăm un specialist care să raspundă la acestă întrebare în locul nostru. Încrederea în propriul nostru potențial a fost cea care ne-a ajutat să punem temeliile sănătoase de pe vremea coloniilor. Sunt sigur că structura pe care am construit-o atunci încă adăpostește un potențial mare. Să-l folosim încă o dată ca să găsim o soluție cu adevarât americană pentru marele coșmar al școlii.

Postfață
la a zecea aniversare de la apariție

Salutare! Cum stau aici, încercând să mă gândesc la ce anume aș putea spune care să elucideze efectul pe care *Cum suntem imbecilizați* continuă să-l aibă asupra vieții mele și a altora, faxuri, scrisori, e-mailuri, notițe și manuscripte au ocupat în totalitate apartamentul meu de șase camere din Manhattan, precum și ferma mea de 128 de acri din nordul statului New York, fiecare în parte și toate laolaltă purtând aspecte ale ciorbei instituționale pe care am început să o agit odată cu publicarea acestei cărți.

Corespondenții mei mă onorează cu vorbe pe care nu le merit: „Mulțumesc pentru dedicarea de care ați dat dovadă în munca de a ne dezlega misterul acestei calamități. Mi se umplu ochii de lacrimi, atât de amărăciune, cât și de bucurie." Un fost profesor a avut de spus următoarele: „Această carte a dezlegat multe ițe pe care le intuiam, însă nu le puteam da de capăt. Am cumpărat douăsprezece copii, pe care le-am împărțit colegilor de serviciu și multor prieteni. Grație acestei

cărți, o familie s-a hotărât să facă homeschooling, iar alte câteva familii se gândesc serios să se apuce și ele de homeschooling." De-a lungul anilor, am primit aproape o mie de scrisori în același stil, din toată lumea, care leagă decizia de a face homeschooling de o ciocnire întâmplătoare cu *Cum suntem imbecilizați*. Din Cuajimalpa, Mexico, am primit-o pe aceasta: „Nu acceptasem ideea soției mele de a face homeschooling cu copiii noștri până să citesc cartea dumneavoastră. Ce impact a avut asupra vieții mele! Acum mă bucur să văd progresul rapid al fiicelor mele în atmosfera iubitoare a căminului nostru."

Așadar, oare este falsa modestie cea care mă împinge să spun că nu merit asemenea laude? Dimpotrivă, numai eu știu cât de puțin am avut de-a face cu scrisul acestei cărți în mod conștient; ca să fiu mai sincer, ea ar trebui privită ca o carte care s-a scris singură, pe mine folosindu-mă pe post de scrib și de persoană care face confesiuni.

De-a lungul deceniului de când *Cum suntem imbecilizați* a văzut lumina tiparului, nu mai puțin de cincisprezece mii din cititorii ei au făcut eforturi mari ca să se asigure că am aflat reacțiile lor personale legate de ideile cărții și să augmenteze viziunile mele despre groaznica realitate a școlii obligatorii adăugandu-le și pe ale lor. Un val orbitor, epuizant, umilitor, palpitant de proteste – o indignare distilată din ani de detenție, limitare, umilință, ani de intimidare, de goană dupa premii care nu merită câștigate, de oportunități pierdute, de relații distruse, deseori cu propriii părinți, cu propria familie, cu propriii vecini, prieteni și cu sinele, indignare care a ajuns, uneori, să mă înece de durere.

Nu am putut răspunde decât unei sutimi din aceste înștiințări, însă prezența lor cumulativă și sosirea lor

neîncetată, an de an, mă face conștient de cât de răspândite sunt în realitate cauzele distrugătoare ale școlii instituționalizate – și de cât de cumplit de conștiente sunt victimele sale de lucrurile pe care le-a făcut să le piardă, cea mai importantă dintre ele fiind cunoașterea de sine, poate alături de capacitatea de a iubi cu adevărat. *Cum suntem imbecilizați* a fost un catalizator care a scos la suprafață amintirile îngropate: le aduce aminte miilor de bărbați și femei de clipele când se luptau ca să fie ei înșiși, numai pentru a o sfârși dresați să accepte un destin jalnic de clopoței, insulte și teste standardizate. Cealaltă majoritate, altfel tăcută, mi-a scris din cauză că își dorea ca măcar încă o altă persoană să știe cum a fost nedreptățită.

Cum am ajuns să scriu *Cum suntem imbecilizați*? Când am câștigat primul meu titlu de Profesor al Anului, în 1990, intenționam să nu fac nimic la ceremonie, în afară de a-i mulțumi prezentatorului și de a-i face cu mâna fiicei mele din audiență sau, dacă aveam curajul, de a o invita pe podium pentru o îmbrățișare publică (l-am avut; am invitat-o). Dar în seara dinaintea ceremoniei, m-a sunat un elev pe care-l avusesem cu mulți ani în urmă ca să mă felicite. M-a întrebat cu un aer degajat ce aveam de gând să zic pe post de observații.

Observații? L-am corectat, sau cel puțin așa credeam.

— Nimeni, i-am zis, nu vrea să audă un profesor de școală publică ținând un discurs.

Nu vor fi observații.

— Dar *trebuie* să țineți un discurs, și-a manifestat el dorința. Trebuie să vorbiți pentru mine, pentru Wendy, pentru Amy, pentru Bruce, pentru Tamir, pentru Janet, Jane, Jill, Andy; pentru toate clasele pe care le-ați avut de-a lungul anilor, trebuie să trageți o concluzie despre

ce a însemnat totul.

— Nimeni nu va asculta, am spus eu.

— Eu voi asculta, a zis el.

Și așa am ajuns să scriu „Școala Psihopatică", într-o noapte de izbucnire sufletescă îmbibată de cafea. După cum mă așteptam, oficialii districtului școlar (care mă displăceau profund), înmânându-mi seara următoare insigna într-o școală din Harlem, nici nu au ascultat, nici nu au comentat vorbele mele. Însă de-a lungul următoarelor șase luni, am primit sute de cereri să public din nou textul. O bucată din el a fost chiar introdus în Recordul Congresional de către senatorul Bob Kerrey din Nebraska.

„Școala Psihopatică", eseul principal din această carte, se ocupă de un număr de tipuri de patologii pe care eu le observasem de-a lungul anilor la școlari, copii atât bogați, cât și săraci. Răspândirea rapidă prin toată țara a discursului meu, pe cale orală, ori a micilor reviste a dus cu iuțime la apariția unor cereri pentru o explicare a mecanismelor specifice care ar putea să fie responsabile pentru aceste patologii.

A fost o provocare demnă de tot respectul, care a durat optsprezece luni de lupte cu mine însumi în căutarea răspunsului. Tocmai în timp util pentru ceremonia din Albany, prin care mi se acorda titlul de Profesor al Anului 1991 al Statului New York, am început să văd clar propriu-mi rol pe care-l jucam în această crimă. Și astfel, o parte din „Profesorul de Șapte Lecții" cuprinde discursul meu de acceptare, ținut în fața membrului de stat al comisiei pe educație – și, nu după mult timp, și acela a fost retipărit în sute de reviste, în pagini editoriale și în reviste despre homeschooling. Ambele discursuri au fost terminate pe ultima sută de metri, m-am

străduit să le scriu și nu au luat naștere în urma vreunui proces de argumentare cu care să fiu obișnuit. Au „ieșit la iveală" din vârful degetelor mele, în zori de zi, luându-mă și pe mine prin surprindere în aceeași măsură în care au luat prin surprindere și audiența.

Faptul că am ținut aceste discursuri (și au mai fost și altele, fiecare un capitol în această carte) a condus în mod direct la un alt fenomen, care a provocat unele din presupozițiile mele cele mai dragi: a urmat o revărsare de invitații ca să vorbesc unor grupuri atât de diferite, încât dacă s-ar fi strâns toate laolaltă într-o cameră, cu siguranță că s-ar fi omorât unii pe alții! Suficient să spun, pe scurt, că un tip din Monongahela, Pennsylvania, care-și petrecuse majoritatea timpului ca adult vorbind copiilor de 13 ani, s-a găsit vorbind în corpul de vest al Casei Albe, în Clădirea de Birouri ale Vechiului Senat, la Institutul Cato, la Centrul de Artă din Nashville, la Centrul Spațial NASA pentru „Colocviile Inginerilor", la Apple Computers, la Eagle Forum, la United Technologies Corporation și în Comunitatea Farm, precum și în departamente de stat din Singapore, Kuala Lumpur, Bogota și din alte părți – destule locuri ca să justifice cele o jumătate de milion de mile de călătorii de-a lungul ultimilor zece ani.

Cu toate că mi-am adaptat învelișul retoric ca să se potrivească diferitelor audiențe și situații, mesajul de bază a fost (și rămâne) că învățământul instituțional nu poate fi, sub nicio formă, reformat pentru că reprezintă deja un succes absolut! Face extraordinar de bine exact ceea ce a fost menit de la început să facă, mai exact să fie componenta „educațională" a unei economii centralizate de producție în masă, controlată de o mână de centre de conducere. Un asemenea tip de economie are

nevoi disperate: ca să funcționeze, îi trebuie un anumit soi de „resursă umană", mai precis una care a ajuns să se definească prin achiziționarea de lucruri, prin posesia de „fleacuri" și care evaluează totul din perspectiva confortului, a siguranței fizice și a statutului.

Școlile reprezintă un mecanism extraordinar care să condiționeze generațiile ce vin cu repeziciune să accepte o conducere totală, un mecanism care să ne impună, majorității dintre noi, un soi de imaturitate pe viață în interesul conducerii științifice. O conducere eficientă presupune oameni incompleți, care să fie conduși, fiindcă oamenii compleți ori cei care aspiră să fie compleți refuză un tutelaj prelungit. Este imposibil să te maturizezi sub o conducere totală, indiferent dacă este o conducere perfect *de calitate* ori orice altă verisune. Economiile centralizate ale producției în masă nu pot cere însă nimic mai puțin de atât, dacă este să supraviețuiască.

Bucata „Râul Monongahela cel verde", asemenea celorlalte, a fost scrisă ca răspuns la întrebările constante ale ascultătorilor mei, care vroiau să știe cine sunt și cum am ajuns să gândesc în acest fel. Era o agendă ascunsă, pe care acum sunt pregătit să o fac publică: voiam să le arăt tuturor oamenilor care poartă semnele felului în care au crescut (despre care specialiștii de varii culori înșiruie teorii de limitări pe viață) că „știința" socială este, în mare parte, o aiureală – și o aiureală periculoasă pe deasupra. Ea există ca să justifice în mod pseudoștiințific multiplele subordonări pe care conducerea modernă le impune celor conduși. Dacă aș putea să arăt, prin intermediul exemplului personal, că am ajuns să fiu în regulă, în ciuda faptului că am răsărit dintr-o familie de spirite excentrice, care se luptau cu înverșunare unii

cu alții aproape zi de zi; că am devenit independent, cu încredere în mine însumi, respectuos și o persoană rezonabil de principială, cu toate că, dacă autoritățile ar fi aflat despre unele din întâmplările care se petreceau la noi în casă, am fi încurcat-o serios, poate că aș putea ajunge o oglindă în care alții să-și vadă reflectate propriile lor povești. Și afirmate. Prin propriul exemplu, am sperat să ajung o refutare vie a cultului specialiștilor unși, care ne-a otrăvit orice aspect al libertății noastre. A venit vremea să punem capăt acestui lucru. Aceasta a fost odată o țară în care fiecare persoană sănătoasă știa cum să construiască un adăpost, cum să producă mâncare și cum să primească oaspeți. Acum am fost aduși într-un statut de copii permanenți. Iar arhitecții școlii obligatorii sunt responsabili pentru aceasta.

Orice succes pe care l-am avut în găsirea unei căi de a fi de folos tinerilor îl datorez accidentului care a fost familia mea și accidentului de a crește într-un loc – Monongahela – unde oamenii îi pocneau pe cei care se băgau prea mult în treburile lor. Și îl datorez faptului că educația mea libertariană m-a transformat, pe nesimțite, într-un sabotor al comploturilor opresive. Ca nu cumva acest lucru să fie trecut cu vederea drept hiperbolă, vreau să vă mărturisesc că, în fiecare zi a vieții mele de profesor în școală, îmi cântam încetișor, dimineața, când mă bărbieream, o litanie. Prin ea mă legam să găsesc, în aceeași zi, o cale, oricât de insignifiantă, de a pune bețe în roatele sistemului. Poate că într-o zi voi scrie și mai în detaliu despre toate acestea, dar probabil că sub un pseudonim, fiindcă altfel cu siguranță că o să mă trezesc o perioadă la zdup! Vă îndemn pe toți cei care mă întrebați ce să faceți în școlile dumneavoastră să deveniți astfel de sabotori, să deveniți mici picături de

apă care să erodeze acest pământ pustiit de către școala instituționalizată.

Ultimele două eseuri din carte, „Avem nevoie de mai puțină școală, nu de mai multă” și „Principiul congregațional”, reprezintă încercările mele de a găsi, în linii mari, o soluție la problema învățământului modern. Odată, cu mult timp în urmă, aveam problema rezolvată și devenisem, din cauza asta, o luminiță de speranță și pentru alții. Apariția societății industriale – cu promisiunea unor bogății de pe urma energiei ieftine și nelimitate, numai dacă s-ar putea guverna impulsurile de libertate ale oamenilor obișnuiți – a acoperit urmele acelor descoperiri vechi, însă nu într-atât de complet încât să nu poată fi scoase iar la iveală, încât să nu poată fi înviate și să devină stindardul de urmat. Citiți încet aceste eseuri, uitând cât de inteligent v-a distrus învățământul puterea de percepere a naturii vitale a înțelegerii istoriei, dezbateți cu nuanțele argumentării mele – cea mai bună Americă înseamnă dezbatere, nu consens prematur. Ambele bucăți studiază alternative care nu costă prea mult ale instituției lipsite de conținut care-i stoarce de vlagă pe copiii noștri.

De la *Cum suntem imbecilizați,* am mai scris alte patru cărți, una dintre ele fiind un poem epic, încă nepublicat, care se numește „Aventurile lui Snider, păianjenul de la CIA”. Însă *Cum suntem imbecilizați* rămâne preferata mea fiindcă mi-a deschis ochii în privința răului pe care l-am provocat ca să-mi câștig traiul.

În prezent încerc să construiesc un refugiu și o bibliotecă pe cei 128 de acri pe care îi am în nordul New York-ului. Vreau să numesc acel loc „Singurătate”, iar numele va explica aproape totul despre el. Dacă nu aș fi avut acel loc și nu aș fi avut posibilitatea să mai evadez, din

când în când, din cacofonia New York-ului ca să fiu cu mine însumi, spiritul meu cu siguranță că ar fi dispărut, iar sufletul meu ar fi fost mutilat dincolo de orice șansă de a mai fi reparat. Nu-mi mai trebuie decât vreo sută de mii ca să termin treaba asta, așa că dacă auziți de vreun înger, dați-mi de veste. Sper să pot folosi primul Refugiu Singurătate ca să arăt tuturor satelor, orașelor, cartierelor din orașele mari ce simplu și valoros este să furnizezi o asemenea resursă publică – un loc unde poți fi singur cu tine însuți, fără să ai un program, o agendă, cursuri, ore, pauze organizate.

Și nu mă astâmpăr, încercând să produc un film documentar lung și complet despre istoria și anomaliile (precum și antidotul) învățământului modern obligatoriu și instituționalizat. Nu-mi mai trebuie decât vreo șase, șapte milioane ca să termin acest proiect – dar am un scenariu la-ndemână, am creat o rețea națională de asistenți, am organizat o echipă de producție și am și o mostră. Dacă vă gândiți la *Războiul de Secesiune* al lui Ken Burns, o să vă faceți o idee despre anvergura proiectului. Întâmplător, fostul meu elev care m-a bătut la cap să scriu „Școala Psihopatică” – și, prin acest eseu, întreaga carte – face filme bune; el va fi regizorul.

Ambele demersuri sunt discutate mai pe îndelete pe website-ul meu (www.johntaylorgatto.com) unde, în caz că vă va purta daimonul, puteți să îmi scrieți și din gândurile dumneavoastră din când în când. Nu vă pot promite că vă voi răspunde deoarece, ca și dumneavoastră, sunt deseori și eu copleșit, însă vă promit să citesc fiecare înștiințare de două ori și să reflectez la ea – iar dacă drumurile ni se vor încrucișa vreodată, vă voi cinsti cu primul Iron City.

Mila Domnului peste noi toți,

John Taylor Gatto
Oxford, New York
Ianuarie 2002

Cuprins



Au apărut la Editura Anacronic:

Procesul lui Darwin, de Phillip E. Johnson

Distracția care ne omoară. Discursul public în epoca televizorului, de Neil Postman

Educația creștin-ortodoxă a copiilor în zilele noastre, de Episcop Grigorie Grabbe, completată virtuos cu pasaje din Sf. Teofan Zăvorâtul, Sf. Vasile cel Mare și Sf. Grigore din Nazianz

În curs de apariție:

Statul profund în America. Wall Street, cartelul petrolier și atacul asupra democrației, de Peter Dale Scott

Siluirea maeștrilor. Despre cum este sabotată arta de corectitudinea politică, de Roger Kimball

Arme de școlarizare în masă. Călătoria unui profesor prin întunecata lume a învățământului obligatoriu, de John Taylor Gatto

Influența lui Augustin asupra Bisericii Ortodoxe, de Michael Azkoul

ACADEMIA
PRIVATĂ

Academia Privată este un proiect educațional alternativ, eminamente privat, inițiat de membri și cercetători asociați ai Institutului Ludwig von Mises - România. Fără acreditări oficiale și șabloane inutile, aceasta își propune să recupereze spiritul educației autentice. Pesemne că există oameni care mai cred că educația e un lucru bun care trebuie dobândit, nu pentru diplome, nu de formă, ci pentru valoarea sa intrinsecă. De asemenea, pesemne că există și oameni care cred că educația e un lucru bun și care mai cred, totodată, că au ceva de oferit în acest sens. Singura reformă reală a educației înseamnă a le facilita celor două categorii întâlnirea.

Activitățile proiectului se vor desfășura, pe cât se poate, în spiritul și logica instrumentului clasic al *trivium*-ului (pe structura gramatică, logică, retorică). În ideea în care, în viziunea clasică, educația este etapizată natural în acumularea de cunoștințe („gramatica"), apoi sesizarea articulațiilor logice dintre acestea („logica" sau „dialectica"), culminând cu sesizarea relevanței acestora sau a posibilităților (relevante) de contextualizare/aplicare („retorica"), curriculumul va urmări să țină seama de această secvență naturală.

www.academiaprivata.ro

ANACRONIC.ro

Confruntați cu perspectiva neliniștitoare a unui marș implacabil spre Progres, una dintre puținele opțiuni aflate la dispoziția individului este anacronismul.

Ieșirea din timp, alături de cultivarea virtuților, a tradiției și a necreatului, reprezintă o încercare naturală de a recupera ceva din firescul vieții. Sabotarea istoriei, înțeleasă ca evoluție deterministă, devine astfel o tehnică esențială de supraviețuire morală, spirituală și culturală.

Însă anacronismul nu este doar o ripostă instinctuală la teroarea Whig, ci mai ales o încercare de a submina prin vorbe și fapte presupozițiile unei viziuni totalitare din care persoana a dispărut complet, cu toate consecințele ce decurg de aici.

Din acest motiv, pe această platformă de comentarii se vor regăsi atât deconstrucții ale modernității, în ipostazele sale politice, economice, culturale sau religioase, cât și prezentări ale unor alternative sănătoase.

www.anacronic.ro